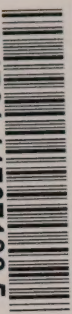


3 1761 11767106 5





Digitized by the Internet Archive
in 2023 with funding from
University of Toronto

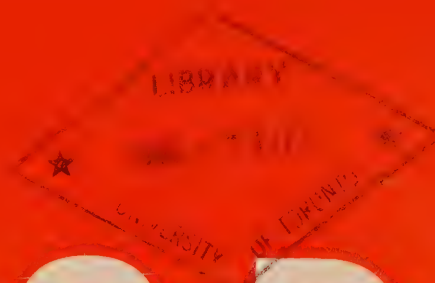
<https://archive.org/details/31761117671065>

Lacking some issues

CAI MI

B17

June 1972



B.T.S.D. REVIEW



Dept. of
Manpower
and Immigration

Main-d'œuvre
et Immigration

Issued by the Training Research and Analysis Branch,
Program Development Service, Department of Manpower
and Immigration, Ottawa, for those engaged in the
Basic Training for Skill Development and related
Programs.



CONTENTS

<u>Title</u>	<u>Page</u>	<u>Author</u>
Editorial		
The Adult Basic Education Teacher: A Model for the Analysis of Training	1	Niemi, J.A. and Davison, C.V.
Reading Instruction for Basic Adult Literacy	6	Bailey, N.J.
Individualized Prescribed Instruction in an Adult Basic Education Program	16	Waite, N.
Diagnostic Approach to Teaching Adults	20	Smith, E.H.
Implications of Self-Concept Theory for Education of the "Total Adult"	27	Vitro, F.T.
Journals on Adult Basic Education	29	
The Battle Against Illiteracy: A UNESCO Survey	30	Brock, A.
Recommended Publications	32	
Some Achievement Tests Appropriate for Adults	34	Smith, E.H.
An Essential Monograph Series on Adult Basic Education	35	

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

EDITORIAL

We live in a technological age in which information on all aspects of human life proliferates. But while information may be generated in great quantities, getting the right information to those who need it remains a difficult and growing problem. What is needed is a channel of communication and a selection process, the first to transmit information to users and the second to choose from among the vast quantities available the information of greatest relevance.

Canadian adult basic education suffers as much as any field from the information problem: although there are very large quantities of information, those who most need it all too seldom have ready access to that which could assist in developing and implementing more effective programs. Information is produced by many types of organizations, both public and private, and varies enormously in quality, ranging from extremely helpful to downright misleading.

The problem, therefore, is how does the busy adult basic educator find the time to make his selection, given that, first, he can obtain the information? Fortunately for some, the resources to help him overcome this problem may be available on an institutional or provincial basis. For the others the present undertaking is an attempt to partly solve their problem.

This publication is intended to serve the practical information needs of instructors, administrators and counsellors by bringing to their attention existing practices and innovations in all aspects of adult

basic education. Book reviews, annotated references, excerpts or complete articles are examples of the forms the contents will take. The topics dealt with will include instructional materials, methods and techniques, adult psychology, and the sociological and cultural backgrounds of the unemployed or under-employed.

Some of the contents will come from our departmental collection of materials and literature, which we are updating and expanding. To be successful, however, this effort must become a dialogue, a two- or more-way communications system. We therefore sincerely hope that much of the material, or at least suggestions for topics, will come from you, the readers. Only in this way can we be sure that your needs are being met. We would like to receive from you articles already in print, articles which you have written yourself or any suggestions that might be useful either for the publication or for our materials and literature collection. We are especially interested in collecting Canadian-oriented, instructor-written material which has potential for a wider circulation.

Please address any correspondence to:

W. Michael Brooke,
Editor, *BTSD Review*,
Training Research and Analysis Branch,
Program Development Service,
Department of Manpower and Immigration,
325 Dalhousie Street,
OTTAWA K1A 0J9, Ontario.

THE ADULT
BASIC EDUCATION TEACHER:
A MODEL FOR THE ANALYSIS OF TRAINING

John A. Niemi
Catherine V. Davison

"Adult basic education," or the acquiring by adults of competence in the minimal skills of reading, writing, and computation, has become increasingly important in recent years. The governments of both the United States and Canada have enacted legislation involving vast sums of money to set up special programs for undereducated adults, a high proportion of whom are functional illiterates. Lacking the simplest skills, these people are shut out of vocational education, family life education, consumer education, etc. They need special programs, and they need teachers with special qualifications and attributes. In an attempt to help with the problem of selecting and training adult basic education teachers, the authors have prepared a model based upon research done on the problems of undereducated adults.

Perhaps the chief value of such a model lies in its making explicit, and coherent, the relationships among Knowledge, Skills, and Attitudes, as they pertain to the Subject Matter, the Student, and the Learning Process. For the purposes of the model, "Skills" refer to specific competencies required of the teacher and are stated in behav-

ioral terms; "Attitudes" refer to characteristics, beliefs, or "feelings." Undoubtedly, the model will need to be refined and expanded, as research makes new discoveries, particularly in the important and almost unexplored area of teacher attitudes.

Subject Matter

Concerning the first category, Subject Matter, it is axiomatic that the teacher must have a thorough command of his material. Such command includes understanding, for example, the characteristics, or distinctive features, of English, compared with arithmetic; the major topics or concerns of each subject area; and the relationships among them. As for attitude, the teacher must display enthusiasm in presenting material to his students, helping them to see a purpose in what they learn. Research has demonstrated this attitude to be of crucial importance in teaching under-educated adults. It is likewise important that the teacher keep up to date on new developments in his field. As for methodology, which brings Subject Matter and Student together, that topic is dealt with under the category Learning Process.

Doctor Niemi is Associate Professor of Adult Education at the University of British Columbia; Miss Davison is a Research Assistant in Adult Education at the same institution.

From: Continuous Learning, May-June, 1971.

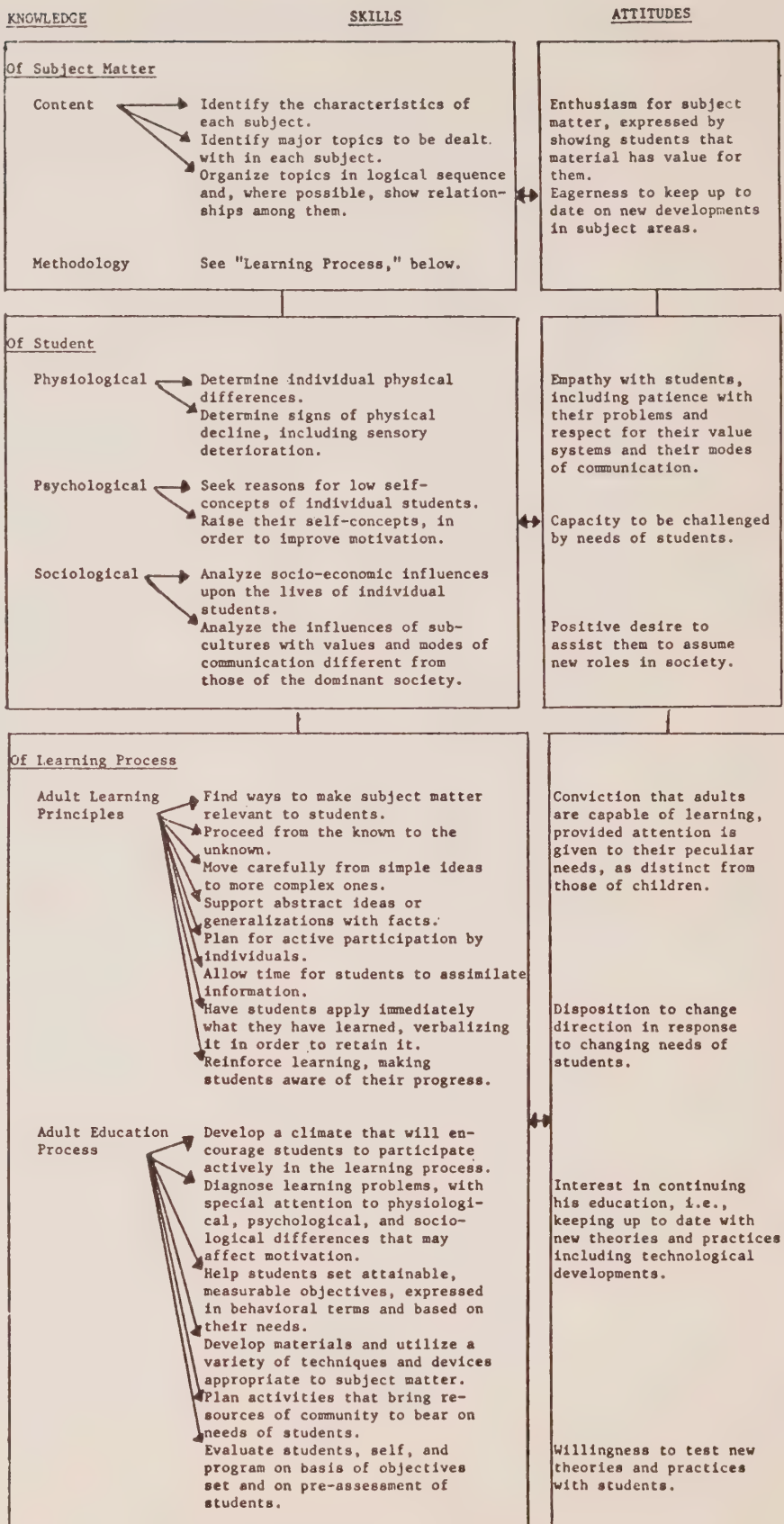
A MODEL FOR IDENTIFYING THE KNOWLEDGE, SKILLS, AND ATTITUDES

WHICH THE ADULT BASIC EDUCATION TEACHER SHOULD POSSESS

Student

The second category, Student, encompasses the physiological, psychological, and sociological characteristics of under-educated adults, who generally comprise the low income population. Concerning the physiological, the teacher must be well-informed about the changes that occur with human aging, for they may drastically affect the individual's ability to learn. The teacher who fails to realize that auditory and visual acuity, and energy, tend to decline with age may set unrealistic goals for his students and himself. Moreover, the changes that normally occur with aging are often accelerated in the case of under-educated adults, because of inadequate health care, poor nutrition, sub-standard housing, and lack of recreation.

With reference to psychological characteristics, it is most important that the teacher be aware of the student's low self-concept and his accompanying lack of self-confidence; these can form serious barriers to motivation, or the student's will to learn. The causes are complex, but can often be traced to the fact that many under-educated adults have lived



outside the mainstream of society most of their lives. As a result, compared with the middle class, their vocabularies and their language skills generally, as well as their thinking skills, have been restricted. Because many have experienced constant failure in life, they have low expectations of success. To illustrate, an Illinois study measuring the anxiety experienced by adults before enrollment in an educational program revealed that 22.3 per cent believed they would be too "dumb," 29.9 per cent believed they could not really learn, and 30.6 per cent believed they would feel foolish.¹ Obviously, the motivation of such people toward learning is very poor. It is specially difficult for them to participate in group activities, where they will be called upon to articulate their ideas.

In seeking answers for the low self-concepts and poor motivation of his individual students, the teacher must utilize as fully as possible what is known about their socio-economic backgrounds, which foster many of their attitudes. And he must consider carefully his own attitude toward these sub-cultures.

To deal first with socio-economic factors, it is clear that the under-educated adult differs from the general population with respect to education, income, employment, occupation, family size, health, and residence. Here, education is the crucial variable. To a great extent, it determines occupation, which in turn determines income,

and all of these are related to family size, health, and residence. Typically, the poorly educated adult suffers extended periods of unemployment, or he is forced to accept jobs that are unskilled or semi-skilled in nature and that yield a low income. As for family size, a Canadian study demonstrated an inverse relationship between this factor and income; in the rural areas of Quebec and in the Atlantic Region were found the largest families and the lowest standard of living in the country.² Concerning health, the under-educated adult has a higher incidence of disease, more chronic illnesses, higher rates of infant mortality, lower life expectancy, and a greater evidence of generally poor physical and mental health. Usually he lives in dilapidated housing in segregated neighborhoods, where broken families are common and statistics of social deviancy and crime are disproportionately high.

Today it is well known that the socio-economic factors mentioned above, and the attitudes they engender, have created unique sub-cultures with characteristics quite distinct from those of the dominant middle class society. In developing programs for under-educated adults, the teacher must realize that these sub-cultures have their own values and their own modes of communication. These values are expressed in a pragmatic way of life which among other things, emphasizes present or short-term needs, instead of long-range

1

Educational Rehabilitation - An Evaluation of the Adult Basic Education Program of the State of Illinois. New York: Greenleigh Associates, Inc., 1965.

2

Whyte, Donald R. "Rural Canada in Transition." In M.A. Tremblay and W.J. Anderson, eds., *Rural Canada in Transition.* Ottawa: Agricultural Economics Research Council of Canada, 1966, p. 53.

planning that looks to the future. As for communication, these adults tend to think and speak in concrete terms, and their limited vocabularies force them to rely heavily on non-verbal forms of communication.

Having analyzed the problems of his individual students, the teacher needs to find ways to raise their confidence in themselves and to create in them a thirst for learning. His success will depend to a marked degree upon his own *attitude*. As the model indicates, his sense of empathy with the students must include patience with problems dictated by physiological changes, by low self-confidence and poor motivation, and by the nature of the sub-cultures. However, the teacher will have to watch that his overwhelming concern for those problems does not create in him an unconsciously negative attitude, especially toward the "live for today" philosophy of many students and their modes of communication. For example, knowing the acute sensitivity of under-educated adults to non-verbal cues, the teacher will not betray disdain by facial expression or gesture. He will be positive in his outlook, appreciating such values as the close kinship ties within the sub-cultures and respecting their modes of communication. Here, research can aid him. To illustrate, one study has shown that teachers who appeared successful were able to set aside their own value systems and to accept the student as a human being of considerable potential.³ As for

communication, it must help teachers to know that scholars have increasingly judged the languages of the sub-cultures to be not "inferior," but grammatical and highly functional within the group.⁴ These attitudes on the part of the teacher are crucial to his success in motivating his students. For to attack the values or the modes of communication within the sub-cultures, no matter how good his intent, is to attack his students and, in effect, to undo all his attempts to benefit them.

Learning Process

The third category, Learning Process, which encompasses adult learning principles and the adult education process, is closely tied to the other two categories, as the teacher must have a thorough knowledge of his subject matter and his students in order to help them learn. Here are some examples of how the teacher can intelligently relate adult learning principles to the presentation of his subject matter, as well as to some characteristics of his students. His awareness of their limited ability to think in abstract terms should impel the teacher in organizing his subject matter, to move from simple ideas, stated in concrete language, to more complex, or abstract, ideas, and to support any generalizations he makes with "hard" facts. Or the teacher who understands

3

Barnes, Robert F. and Andrew Hendrickson. *A Review of Appraisal Of Adult Literacy Materials and Programs*. Columbus, Ohio: The Ohio State Research Foundation, 1965, p. 95.

4

Bernstein, Basil. "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning." In Halsey, A. H., Jean Floud and C.A. Anderson, eds., *Education, Economy, and Society*, New York: Free Press of Glencoe, 1961, p. 308.

the low self-concepts of his students, and the effect upon their motivation, will allow adequate time in which to cover material. If he proceeds too quickly, he will soon find that his students, discouraged and unable to keep up, will drop out. The teacher should always make his subject matter relevant to his students, e.g., by citing illustrations that have meaning for them and by encouraging them to cite illustrations. Finally, the teacher who recognizes his students' penchant for quick "returns" will make sure that his subject matter appears immediately useful to them.

The adult education process involves setting up operations to put the learning principles into practice. The importance of establishing a favorable climate for learning, based on positive relationships between teacher and students, and fostering active participation by them, can hardly be over-stated. The teacher must be able to diagnose individual learning problems and to help students set behavioral objectives accordingly. Always, he must take into account that these students tend to be rigid in their thinking and impatient in the pursuit of learning, and to have poor work habits. In the initial stages, then, the objectives may be of the kind that require simply the recall of facts. As the students move into more complex material, the emphasis will be on objectives that require them to analyze or to synthesize what they have learned. Constantly keeping in mind that each individual has unique problems, responds to a different kind of motivation, and learns at a different rate, the teacher will vary his materials and techniques. Finally the adult education process demands much skill of the teacher in evaluating the students, himself, and the program. Such evaluation should begin in the early stages of a program, when objectives are being designed, and should act as a con-

tinuous check on the degree to which they are being achieved.

In the Learning Process category, as in the categories of Subject Matter and Student, the *attitude* of the teacher is of vital importance. He needs to hold, and to make known to his students, an active conviction that they *can* learn; and he must be flexible enough to alter his course of action when he perceives that they are confused or fatigued. Finally, the teacher's own interest in keeping up-to-date with new theories and practices must be matched by a willingness to experiment with them.

In summary, the model presents a rather formidable range of Knowledge, Skills, and Attitudes. The model is probably "ideal," in that few of us could claim such qualifications. But it is hoped that the model, based as it is upon research on under-educated adults, will have something useful to say to their teachers and to the persons who select and train them.

READING INSTRUCTION FOR BASIC ADULT LITERACY

Norma Jean Bailey

It is rather unusual to find a junior college that has an adult continuing education center with a basic education and vocational program, a high school equivalency program, and the customary short-term vocational and avocational adult programs; yet, this is the kind of center to be found at Danville Junior College in Danville, Illinois. This center should not be so unusual, for the junior college seems the proper place for adults to attend school. The college surroundings provide the adult with a measure of prestige which is lacking when he must return to a common school setting to resume his education.

Informal Testing Used to Place Students in Classes

In the fall, prospective students are interviewed by counselors before school begins. From conversation, the type of answers given to questions, the amount of assistance needed to fill out the application forms, and the use of the Harris Graded Word List and the Informal Textbook Test contained in the *Curriculum Guide to Basic Education*, Intermediate Level (a publication of the United States Office of Education), the counselors determine the levels where the students should begin. Students are informed that

their classes may be only temporary until the teachers decide whether placements are correct. After one week the teachers and counselors meet to discuss any schedule changes which need to be made. The decisions rest on the students' needs in mathematics and reading; if the differences are great in these two areas, mathematics ability takes priority. It is felt that group instruction is more essential in mathematics, and that wide ranges of individual differences can be handled more easily in the reading classes.

Five, fifty-minute classes are held daily, Monday through Friday, and additional classes are held on Tuesday and Thursday evenings from 7:00 to 9:00 P.M. At the introductory level, which is comparable to first through third grades, classes are taught in self-contained classrooms while the intermediate and high school equivalency level classes are taught in departmental situations. At the intermediate level, day students are scheduled for reading on Monday, Wednesday, and Friday; and the high school equivalency students meet on Tuesday and Thursday for reading.

Students may enroll in classes at any time during the year. Counselors take those students who enroll after the first week of school on a tour of the

The author is on the staff of Danville Junior College, Illinois.

From: Figurel, J. Allen, ed., *Reading Goals for the Disadvantaged* (1970), International Reading Association, Newark, Delaware, 1971.

center, and they are introduced to their teachers. In this way an attempt is made to make new pupils feel relaxed and welcome.

Formal Testing

In order to have a record of the overall success of the program and for an initial appraisal of the students' strengths and weaknesses, tests are given to students at the intermediate and higher levels during the first week of entry. The Nelson-Reading Test, grades three through nine, and the Nelson-Denny Reading Test, grade nine through adult, are used in reading classes. The particular test given is determined by the scores of the informal tests given by the counselors. Formal testing is not recommended for adults on the initial contact, because enrolling in school is sometimes a frightening experience. Making the new student self-conscious or apprehensive by being greeted with a battery of tests might cause him to not return to school, for he may remember school as being a long series of failures on tests.

Testing situations are always handled with care. The staff does everything possible to make the student feel comfortable and at ease. Teachers are careful to point out to the students that they no longer have to consider tests as threats since they will not pass or fail on the basis of their test scores. They are told that the tests are used to help decide which materials will be best for them to use. Directions are given and are repeated patiently as often as necessary so that the students are certain of what they are to do. While it is impossible to relieve all anxiety of students, testing usually does not prove to be a threat to them.

Nongraded Structure of Program

A decision may be made at any of the monthly staff meetings to move a student from one level to another although most of these changes are made following the G.E.D. (high school equivalency) exams which are given three times each year. At these times students who are capable enter the special G.E.D. classes which are held prior to each of the examination dates.

Whenever it is possible, students from the introductory level go to one of the higher level classes for those subjects in which they have the ability to do more difficult work; yet, they still remain in the security of the self-contained classroom for those subjects in which they still need much individual attention.

Individualized Instruction

From the description of the program, it must be obvious that the key for teaching adults at the center is individualized instruction, which is both an effective and a necessary method in adult education. With such wide ranges in age, social and educational experience, and ability, a plan designed to fit the individual brings the most satisfying results. Individualized instruction also permits enrollment of students at any time during the year. It works well in combating instructional problems caused by the irregular attendance resulting from adult responsibilities. Teaching a lesson to an entire class is not often possible because it is seldom that all students in a class are present at one time. Certain basic

lessons may be reserved for group instruction at times when most of the class is present. Since the teacher cannot keep repeating a lesson for those who were absent when the lesson was presented, individualized instruction minimizes the absentee problem. Each member of the class can work on a different lesson, and each can progress at his own rate. Thus, the mother who has been absent six weeks because one by one her children came down with the chicken pox can resume her studies without feeling that she is behind the class. The teacher simply consults the records of the student's progress, and the student resumes her studies.

Special Problems in Teaching Adults

Poor attendance is not the only problem instructors face in teaching adults. Most of the instructors at the center have attended institutes in adult education, and inservice workshops are held at the center. Although most of the instructors hold master's degrees, none are in adult education; for the field is so new there have been few opportunities even to take courses in adult education. The center has a professional library and the publications *Swap Shop* and *Techniques*, of the National Association for Public School Adult Education, and the magazines *Adult Leadership* and *Adult Education*, published by the Adult Education Association, provide much useful information on teaching adults.

The first problem the teacher encounters with the adult student has already been mentioned - namely, the fears that he may have about attending school. It may have taken much courage for him to

even enter the building the first day. With patience and understanding these fears can be lessened. The teacher who admits to the students that he doesn't know the answers to every question, but can help the students find the answers, makes the student feel more confident. There should be an informal atmosphere in the classroom. Many times discussions are held as to why students didn't finish school when they were younger. When the people find that others have reasons similar to theirs and that the teacher accepts and understands these reasons, these adults are not so self-conscious about the fact that they do not have an education. Such seemingly ridiculous reasons - at least from a teacher's point of view - as being called a "sissy" or accused of "putting on airs" by members of his peer group have caused good students to do poor work and finally drop out of school.

Teachers must show genuine interest in the students and their problems. A card file with students' addresses is kept at the center so that teachers can call or write the student who has been absent several days to let him know he is missed.

The teacher must keep in mind both the basic principles of learning and the special problems connected with teaching adults. The adult learner must see quick results in his learning; the materials must be meaningful, and each lesson should have a goal that the student can obtain. He must be provided plenty of practice materials, and a variety of materials and techniques must be used in order that each student can have experiences which appeal to him. Adults are motivated to learn or they wouldn't be in school, but the teacher must praise

their efforts so that they remain motivated. They may not be able to read or write, but have a background of knowledge gained from their experiences. They need many chances to feel successful in their classroom environment. The following is a list of the special problems of adult learners not similar to problems of child learners:

- . Adults are tired after working or caring for a family
- . Adults can learn as well as young children, but the learning may take longer
- . Adults are eager to learn and are sometimes impatient when they do not seem to progress as rapidly as they wish
- . Adults must see some relationship of the lessons to their needs in raising a family and in their vocations
- . Adults have more sight and hearing difficulties than children
- . Adults have little time for homework

These special problems must be kept in mind when teaching and when choosing materials to be used.

Choosing Materials

There should be as much variety in materials and equipment as the budget will permit in adult education. In selecting or preparing materials, the following points should be considered:

1. Materials should be appropriate for the kinds of students to be taught. Are they farmers? migrant workers? or factory workers?
2. Lessons must provide practice for varying abilities.
3. Materials and activities should be about familiar and interesting subjects.

4. Materials, even at the beginning levels, should have vocabularies suitable for adults.
5. Beginning materials should have short sentences, and large type and double spacing should be used.
6. Readability levels of materials should be checked.
7. Each lesson should teach one or two concepts which the student can master so that he can feel successful.
8. Lessons should be in sequential and logical order.
9. Lessons should be presented so that the students can go ahead by themselves much of the time.
10. Some materials should pertain to life situations, such as homemaking, vocational opportunities, citizenship rights and duties, and recreational reading.

These underlying principles guide the instructors in the center as they work with the students and as they choose materials to use with each student.

Objectives for Teaching Reading

During the first year the center opened, the following list of objectives was devised by the teachers:

1. Teach reading as a developmental process.
2. Determine and provide reading readiness experiences.
3. Develop verbal concepts and word recognition.

4. Develop the ability to communicate ideas and information.
5. Develop comprehension of ideas that words represent.
6. Develop the ability to comprehend and read for information.
7. Develop critical thinking and constructive discussion.
8. Encourage application of reading abilities in solving daily problems.
9. Develop study skills and habits.
10. Instill a desire for worthwhile recreational reading.

Teaching on the Introductory Level

As is true at all the levels, a variety of approaches is used in finding the best way to teach each student at the introductory level. The Gray Oral Reading Paragraphs are used to determine the functional level of each student. Students are taught the alphabet if they do not already know it. Much time is spent in discussions before reading instruction is begun because many students do not talk in complete sentences when starting school and it is necessary for them to build a verbal background. Using articles in the newspaper, *News for You*, Edition A (Laubach Literacy); subjects which relate to their daily lives; historical events; and information about the workings of government provide topics for conversations which are of interest to adults.

Many times discussions about the different meanings of the same word result in amusing incidents. One day a class was using the word *change* in sentences. Such examples as *change a tire*, *change clothes*, and *making change* had been used when one lady came up with *change the baby*. A lady

who happened to be a foreign student got very excited and exclaimed, "Oh, no! You couldn't do that!"

Teachers find that adults have to overcome language difficulties, such as adding "s" to words where none is needed and dropping the "s" where there should be one. However, adults do seem to acquire a larger sight vocabulary more quickly than children do because adults have a larger experience with the spoken word; therefore, reading instruction is begun with the sight approach.

Most of the time experience charts are not used with the entire group because there are seldom two students at the same level; thus, the teacher works with the individual on experience stories which the student writes and then reads with the teacher's help. Writing the words reinforces the learning. Replicas of signs which the students see in everyday surroundings are displayed so that the students may learn to read them. The techniques that are used to teach reading to children, such as matching words, pointing out similarities and differences, and rhyming, may be used with adults. The challenge for the teacher is to do these things on an adult level. The goal is for the students to find that reading is pleasurable; the instructor must find the best method for teaching the students to read and to enjoy reading.

Some of the materials used can be found in any primary grade classroom. The Dolch Basic Sight Words cards and SRA Reading Laboratory are used. The Garrard Press *Discovery Books* series, and the Harr Wagner biographies and *Deep Sea Adventure* series are on the book-

shelves. But there are many materials which were prepared especially for adults. One series which provides continuity in a sight picture approach is the Steck-Vaughn texts *Working with Words*, *Working with Word Patterns*, and *Building Word Power*. From *Words to Stories* and *Operation Alphabet* are also good to use with the sight method. Steck-Vaughn, Noble and Noble, the Allied Education Council, publisher of the *Mott Basic Language Skills Program*, are pioneers in the publication of adult materials. Flashcards, either teacher-made or those accompanying the texts, are used for practice also.

The Language Master has been found to be a valuable tool in teaching word recognition, improvement of vocabularies, pronunciation of words, and improvement of speech. It is particularly useful in helping foreign students learn English. This machine uses cards similar to data processing cards. On some cards there are a picture and the word naming the object. On other cards are printed sentences, or phrases, and some cards are blank for teacher-made material. At the bottom of the card is a strip of recording tape on which an instructor pronounces the words. The student records his own pronunciation of the words, and then he can listen to both the instructor and himself and compare the pronunciations.

When students have acquired a good sight reading vocabulary, phonics instruction may be introduced. If, however, the instructor finds a student who has difficulty with this approach, he is not pushed. The M.W. Sullivan materials are used for supplementary work and phonic drills; and as the students progress, the *Mott* materials, which are based on phonics, are sometimes used. When the student can read independently, S.R.A. materials are started. Each student is allowed to work with the materials which seem best suited to his needs and abilities. Actually, on

all levels, every lesson is a reading lesson whether it is in mathematics, English, history, or science. The class may read an easy story about Columbus which may lead the better reader to some in-depth reading in the encyclopedia.

Many ways are used to check the progress of the students. In addition to teacher evaluations, many of the texts have progress tests. The Dolch Basic Sight Word Test is used, and the Adult Basic Learning Examination one of the few tests designed especially for adults, is used occasionally.

Teaching on the Intermediate Level and Above

At the intermediate and higher levels, students are divided into five groups. Level I is comparable to grade four; Level II, grades five and six; Level III, grades seven and eight; Level IV, grade nine and up; and the G.E.D. level. At the G.E.D. level, students concentrate on literature appreciation. Since these students are not considered a part of the basic literacy program, their work will not be mentioned again. Students in the other four levels spend approximately nine weeks in the reading laboratory and nine weeks in a classroom situation, in keeping with a suggestion found in a study by Mayhew and Weaver which dealt with four different methods of teaching reading. It was noted that by concentrating on a textbook approach for several weeks and then using mechanical devices for several weeks, students were easier to motivate although they did not make any greater gains than the other two groups which also showed improvement. Since motivating the adult students is important, this scheduling has been used. The longer periods of time in either the lab or the classroom also limit the amount of confusion for students as to

which room they are supposed to be in for reading class.

At Levels I and II, the *Mott* materials provide an integration of reading, spelling, and English skills. Each skill reinforces the other; much written practice is provided, and the stories can be used to stimulate discussions about problems pertaining to everyday life. A review of phonic and structural elements and dictionary practices are included. For schools with low budgets, or with inexperienced teachers, these materials offer a good start in adult education. Edition B of *News for You* is also available for these students. This edition seems better fitted to the students than Edition A at the introductory level. The teachers at that level feel that a simpler edition is needed for beginning students.

At Levels I and II, SRA laboratories IIB and IIIA are used. Although not written for adults, the tone of the language used - even on the lower levels - is suitable; and the stories are interesting to adults. After reading the stories which would be helpful to the students in their science or history classes, the students may choose the stories they wish to read. The instructor checks every fifth lesson with the student. If the scores on this lesson and the preceding lessons are good, the student is allowed to move up a level. While checking these lessons periodically, the teacher has a chance to have the student read orally, and any problems the student seems to have can be discussed. This periodic checking discourages cheating; for no matter how often the teacher tries to convince students that they won't be considered "dumb" for making mistakes, there are always those students who feel that they must have correct answers even if they have to cheat to get them. It is

very difficult to convince some students that they can learn from correcting their mistakes.

Many educators fear using programmed materials because of the fear that students will cheat. However, studies have shown that a student who follows the procedures with programmed materials will learn from the experience of working with the materials even if he copies the answers in the final step. Most adults who cheat when they first begin attending classes do so because they are unsure of their ability, but they soon learn to play the game according to the rules when discovering no one is threatened by failing grades since no grades are given. Those who continue to cheat discover that when it comes time for any summary tests, they cannot do the work they are supposed to know how to do.

It is important that students understand the reasons for the teacher's conducting this "do-it-yourself" kind of school. Students must be convinced that they are capable of carrying on their work alone, and that in the long run this knowledge teaches them to be independent. They also can understand the attendance problem and can see it is to their advantage not to have to wait for the rest of the class. They need to recognize the teacher is there more to help them than to tell them what to do, but they must not feel self-conscious about having to ask for help. The teacher can occasionally make statements, such as "I'm here to help you," and "Don't be afraid to ask me for help." It is a good idea to walk around the room, stopping by each student to ask, "Do you need any help?"

The tachistoscope and the Language Master can be used at these levels also. The Language Master is used in the same ways as at the introductory

level. The tachistoscope is used to increase "seeing" skills, that is, for rapid recognition and interpretation of symbols; to teach and extend sight vocabularies; and to teach structural and phonic analysis. The teacher must watch for signs of anxiety which may indicate the adults are being pushed too hard, and the length of drill time must be judged accordingly.

At Levels III and IV, the basic materials used are SRA laboratories IIIa and IVa and the educational *Reader's Digest*, in addition to the materials available in the reading laboratory. *Mott* materials are used as supplementary materials at this level, and a library of approximately three hundred paperback books is on hand in the reading laboratory and in the classroom. Students in Levels I and II may use these library books also. *EDL Reading 300 Library B* and Steck-Vaughn soft cover adult library books make up the bulk of the materials in this library.

The reading laboratory is equipped with fifteen carrels, each wired with individual headphones for listening to any of three taped lessons which may be played simultaneously. Each carrel also contains a Controlled Reader, Jr. (EDL) for reading rate training. In addition five skimmers (EDL) for skimming and scanning practice are in the laboratory. These are used when a student is reading at about ninth grade level, at the rate of 450 words per minute.

Before the students begin to work with the Controlled Readers, they are given the SRA Reading for Understanding placement test. Most students can get the first fifty answers correctly; therefore, an adequate judgement of starting levels can be found by starting with item fifty-one of the test. These materials offer practice in reading

paragraphs for comprehension rather than practice with basic reading skills, such as word attack skills or reading to find the answers to questions. Since it is not necessary to complete this work in one session, the materials are useful in the reading laboratory. It is difficult for an instructor to start a class on the Controlled Reader because individual instruction is needed to be certain that the students know how to use the machines. The Reading for Understanding materials can be used by the students until the instructor can teach each of them to use the Controlled Reader. After everyone has learned to use the Controlled Readers, the students do a Controlled Reader lesson first and then spend the remainder of the laboratory session using Reading for Understanding.

To determine the starting level of each student on the Controlled Reader materials, the SRA reading laboratory scores and the Reading for Understanding scores are used. The Word Clues tests (EDL) work well also for placement in rate training materials; the levels range from fourth to fourteenth grade. Each student uses a workbook containing stories which are previewed, along with a study of new words introduced in the story. Next, a filmstrip with the complete story on it is read. The student then answers ten comprehension scores on each story. Except for the answer sheets the materials are used nonconsumably.

Most students start reading at a speed of 180 words per minute on the Controlled Readers. It seems that 120 words per minute is too slow for most of the students, and they get restless and do not concentrate as well on the stories. A student keeps increasing his speed as long as his comprehension scores are above 80 percent. Below

this level the rate is kept the same. Occasionally, when a student continues to do poorly at a slow speed the rate is increased to see if the first speed was too slow. Most of the time, however, continuing low comprehension scores indicate the material is too difficult for the student.

After every five lessons, Reading Efficiency Checks (EDL) are given. These tests are on the same levels as the filmstrip stories, and the student is timed while reading from a regular workbook. These materials are used to try to help the student transfer increases in rate to a normal reading situation. Most adults are sure that they cannot read any faster than they do. So often the statement is heard, "I can't understand anything unless I read it over two or three times." One student who for many weeks was not able to finish an SRA card or a Controlled Reader lesson in one class period, finally was able to do both. She remarked that she had discovered that she really could read faster than she thought she could.

It takes much encouragement from the teacher to convince the students that they don't actually need to "see" every word to understand most of what they read. When students first begin using the Controlled Readers, they are told not to worry about getting several answers wrong because they have to have time to get adjusted to using the machines. Students also are reminded that they have proven that they can read and find answers to questions in their other reading and that the idea of this new kind of lesson is for them to learn to read faster. Most students soon adjust to this novel way of reading and come to enjoy being in the laboratory. Because reading and listening are closely

related, the *Listen and Read* and *Listen and Write* (EDL) tapes are used to present new lessons and for practice on skills.

The center has many other kinds of equipment which the teachers use in their classroom. Each desk has an overhead projector which proves invaluable in presenting new lessons and reviewing old lessons. Teacher-made transparencies prove helpful in teaching such things as letter sounds, syllabication, and using diacritical marks. The opaque projector is used to present the student's stories to the class for group reading. Test papers may be placed on the machine, and the teacher can point out important ideas to the class. Tape recorders are used by the students to practice, to listen to their oral reading, and to improve their speech patterns.

At the Adult Continuing Education Center in Mattoon, Illinois, a video tape machine is available, and many introductory lessons are taped so that the teacher does not have to repeat instructions to the continuing stream of new students entering the program. Lessons also can be taped to enable students to make up lessons they missed during absences.

Teachers in the Danville center have devised many kinds of answer sheets to minimize the cost of materials. For the lessons which require expensive workbooks, acetate sheets, and grease marking pencils are used sometimes so that workbooks need not be consumed.

In the final analysis, no matter what kinds of materials are used, adult students will fail to learn if their needs are not met. The teacher of adults must treat them as the mature

persons they are. He must accept their morals, overlook their faults, not talk down to them, and treat them as equals. Adult students are not members of the captive audience found in the common school. Unless they feel accepted, they may become drop-outs for perhaps the last time.

REFERENCES AND NOTES

1. Adult Education Association. *Adult Education*. Washington, D.C., issued quarterly.
2. Adult Education Association. *Adult Leadership*. Washington, D.C., issued monthly.
3. Betts, E.A. *Foundations of Reading Instruction* (rev. ed.).
4. Cass, Angelica, and Arthur Crabtree. *Adult Elementary Education*. New York: Noble and Noble, 1965.
5. Dolch, Edward. *Good Reading for Poor Readers*. Champaign, Ill.: Garrard, 1964.
6. Dolch, Edward. *Helping the Educationally Handicapped*. Champaign, Ill.: Garrard, 1966.
7. Griffin, John H. *Black Like Me*. New York: Signet and Mentor, 1964.
8. Harrington, Michael. *The Other America*. New York: Macmillan, 1964.
9. Lanning, Frank, and Wesley Many. *Basic Education for the Disadvantaged Adult: Theory and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
10. Mayhew, Jean B., and Carl H. Weaver. "Four Methods of Teaching Reading Improvement at the College Level," *Journal of Developmental Reading*, 3 (Winter 1960) 75-83.
11. Miller, Marilyn V. *On Teaching Adults: An Anthology*. Brookline: Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1960.
12. National Association for Public School Adult Educators. *Counseling and Interviewing Adult Students*. Washington, D.C., 1960. *How Adults Can Learn More - Faster*. Washington, D.C., 1961. *Swap Shop*. Washington, D.C., published five times a year. *Techniques*. Washington, D.C., published October through May. *A Treasury of Techniques for Teaching Adults*. Washington, D.C., 1964. *When You're Teaching Adults*. Washington, D.C., 1959.
13. United States Government Printing Office. *Curriculum Guide to Adult Basic Education* (beginning level). Washington, D.C., 1966. *Curriculum Guide to Adult Basic Education* (intermediate level). Washington, D.C., 1966.
14. Wallace, Mary C. *Literacy Instructor's Handbook: An Adventure in Teaching*. Chicago: Follett, 1965.

INDIVIDUALIZED PRESCRIBED INSTRUCTION IN AN ADULT BASIC EDUCATION PROGRAM

Naida Waite

If you were to spend a day observing an adult basic education class at the Regina Vocational Centre in Regina, Saskatchewan (Canada), you would find up to fourteen students sitting at movable tables, working independently at their own assignments. Some would be using programmed textbooks; one might be wearing headphones attached to a tape recorder and be responding quietly to a drill tape; another might be using an audio-visual tape-card machine for spelling. One or two might be out using reference books in the library. Two might be talking quietly, one helping the other.

You would see a student go to a filing cabinet and get a "progress check" and proceed to write this short test. You might see another student rise and leave the room, returning shortly with a soft drink which he would sip as he continued to work. The sound would be the hum of activity, movement, brief conversations. No one voice would demand your attention. Some of the quiet conversations would include the teacher. A student near you might ask the teacher to help him with a difficulty. It would probably occur to you that here is a classroom where adults have the privilege of behaving in an adult way, and the teacher has the opportunity to be directly helpful.

It started in the fall of 1968 when individualized prescribed instruction was introduced in the full time adult basic

education program at the Regina Vocational Centre. Initially, it covered the Grade 5-8 level.

Planning had begun the previous spring, with a meeting of representatives from the Provincial Department of Education, the training institutions and the federal Department of Manpower and Immigration (which would be purchasing, through its Canada Manpower Training Program, the major portion of the training developed and made available). All felt it would be interesting to see how this approach would affect the quality of learning, the length of the required learning period, and the dropout rate. If it should be successful, it would cure one of the chief problems of teachers in the "manpower" classes: what to do about new students admitted after the class had been in progress for a few weeks. It would also cure the problem of the Manpower Centres (public employment offices) in keeping prospective students waiting until a new class could be formed. New students could be fitted individually into classroom vacancies as the vacancies occurred through students graduating to another level. This possibility of continuous intake was of keen interest to all concerned.

In September, the teachers who would be involved met for a week in Regina with an experienced consultant from the Department of Manpower and Immigration, discussing the rationale

Miss Waite is a consultant with Saskatchewan NewStart Inc., Prince Albert.

From: *National Society of Programmed Instruction Journal*, Vol. X, No. 4, May 1971.

and dynamics of IPI, selecting and ordering materials, and planning administrative procedures for the classrooms.

The entire Grade 5-8 level became the "IPI Exploratory Project"; however, the intake of about sixty students was built up gradually, one class at a time, twelve to the class. This meant that some teachers were free of classroom duties for a while to help the supervisor with the many preparations.

"Grade 5" was recommended by the consultant as the lowest acceptable level for intake, because it was judged to be the first level at which students had sufficient reading skills to learn effectively in this manner. The upper limit of "Grade 8" was a natural dividing point since it led to the high school level which was housed in another building. Besides, four grades were enough to prepare for at the outset.

A multi-media approach was used. To the greatest extent possible, commercially available materials were employed, for there was a great deal to be done without undertaking to create more materials than necessary.

The Canada Manpower Training Program is occupationally oriented; therefore, most of these students were aiming toward an "Adult 10" certificate, which is an entrance requirement for many of the trades. These are accelerated courses comprising three main areas: Communication (Reading, English, Spelling, Composition, Oral Communication), Mathematics and Science.

A large battery of materials was built up in the areas of communication and mathematics. "General Science" proved the most difficult subject in which to find suitable programmed

materials for adults. While this was not introduced until about the Grade 8 level, there was an early need for such materials because students were to be enrolled at all levels in the 5-8 range. One fairly satisfactory program was used, therefore, as a temporary measure.

Soon afterward, during a curriculum review, the staff concluded that, since specific areas of general science were being taught in the skill courses where they applied, there was no need to include in basic education a great deal of general science which might be irrelevant for the individual student. On the other hand, many adult students at this level needed skills in coping with their environment, and only a limited amount of attention could be given to this need indirectly through the "communications" curriculum. It was decided, therefore, to prepare an individualized course in "Environmental Explorations," which focuses on man's social, economic, political and natural environment - what the environment offers, and how to use it or cope with it, and be in harmony with it. This course is now in operation.

In Mathematics, a generous supply of a few sets of programmed books formed the basic texts, supported by a few copies of a large variety of materials for extra practice or remediation. In "communications" the popular boxed "reading laboratories" and supporting materials were used, plus paperback "skill builders" with comprehension and language exercises, and similar materials.

It was found necessary to prepare a course in spelling. This was done with a phonetic rationale, making use of a small audio-visual machine and special cards with a strip of audio-tape fastened across the bottom. (The machine plays back from the strip of audio-tape, and also serves as a recorder for making

tape-cards from "blanks.") The student uses these tape-cards for practice and tests in spelling. He puts the card into the machine, hears the word, the word in a sentence, and the word repeated; he writes the word, then removes the card from the machine and turns it over to compare the spelling shown on the back with the word he has written. This arrangement allows the student to control the pace. Before beginning practice on the tape-card machine, the student studies the spelling lesson from an ordinary printed card.

The students ranged in age from late teens to the forties, most being in the younger category. About two-thirds of them were of Indian or Métis (part-Indian) background. For most of the students, English was a second language, and this gave rise to a problem soon detected in the spelling course: while learning independently from printed study cards, the student might be mispronouncing some of the words; then he would fail to recognize those words when they were "spoken" by the tape-card machine. This was overcome by adding audio cassettes to be used simultaneously with the printed study cards so that the student had the correct pronunciation from the beginning.

The services of a teacher aide, of the same ethnic background as the majority of the students, proved valuable. The one aide was employed on a full time basis, assisting in several classrooms and in general duties as required. (The author believes that eighteen to twenty students might be accommodated in a classroom staffed with one qualified teacher and one full time teacher aide.)

Placement and diagnostic testing is done during enrollment. In addition, periodic testing is integrated into the program. At short intervals the student independently obtains a "progress check"

(short test), answers it, checks his answers, computes his score, and enters this in his record book. The teacher administers a "unit test" when the student requests it - and the student judges his readiness by his performance on the progress checks preceding that particular unit test.

The students proved not only able but pleased to take over a large part of the responsibility for their own learning process. They easily acquired the techniques of using the tape-card machine, tape recorder, filmstrip projectors, etc. and exercised care in handling the equipment. They soon learned to use the progress checks in the intended manner.

The greatest challenge was that which faced the teachers. They had to acquire a new concept of their role in the teaching-learning process. No longer acting as the source of knowledge, they now had at their disposal a great variety of knowledge dispensers, which must be prescribed appropriately for each individual student's needs. Their classroom role became one of motivating and encouraging individual students, giving guidance and individual coaching when needed, diagnosing specific individual difficulties, prescribing instructional materials on an individual basis, and administering unit tests and other evaluative tests. They now had more direct contact with each student.

Of course the teachers had to become thoroughly familiar with the materials. Each teacher entering the program must do this. The early teachers had to face the fact that some of the materials which were valuable from a pedagogical viewpoint lacked a detailed index or analysis

of content, and the needed progress checks and unit tests. These had to be devised and printed. A few unprogrammed books were used, and for these the answers had to be made available to the students.

The mere logistics of producing these materials and organizing them in the classrooms for easy access by students, while expanding the number of classes, presented a formidable task. The teachers worked hard, long hours in that early period, but their prodigious efforts were sustained not only by their own enthusiasm, but also by the early indications that the results might be worthwhile.

During the first year of the project, the average time taken by IPI students to complete a given level was reduced to a little over one-half the period formerly provided to cover approximately the same ground in the traditional teacher-paced classrooms. Some IPI students finished a level in considerably less time than this IPI average. An added advantage was that those who took longer than the IPI average had learned what they covered. The dropout rate decreased from about 26% in the traditional classrooms to about 8% in the IPI classes.

The success of the project at the 5-8 level prompted the extension of IPI beyond this range. In fact, something of this kind was almost necessitated by the administrative problem of accepting into the high school classes a succession of individual students who "tested out" of Grade 8 whenever they were ready. The "Adult 5-10" program was developed by the staff to provide individualized instruction in high school sciences and mathematics which would prepare them to enter "Technical XI" leading to matriculation. The ultimate objective is to extend the individualized approach through the Grade XI level.

At the other end of the range, individualization and continuous intake

are being tried experimentally through the use of the "Learning 100" materials and equipment (McGraw-Hill, "EDL"), and experience so far has been favourable.

In the beginning, as mentioned above, a reading level of about 5.0 was recommended. Experimental enrollment of some students with reading ability below this level indicated that they were unable to take effective advantage of the materials and procedures in use. Recently, however, the minimum reading level has been placed at 4.0, and a special reading program is given to prepare these students for participating in the regular IPI program.

The teachers now accustomed to the IPI program like the opportunity it affords to give each student the specific help he needs when he needs it, and they are gratified by the results. It was not an easy change, but they say they would not want to go back to a conventional classroom.

The Saskatchewan Department of Education has now implemented the "Adult 5-10" IPI program in seven other centres, and has assisted with the establishment of this approach in several other institutions, within and outside their own jurisdiction.

This was experimentation of a very pragmatic kind. When something failed to "work," the supervisor and teachers adjusted it until it gave desired results. The use of a teacher aide was suggested and implemented without concern for any research pattern. Some statistics were gathered, and some anecdotal records were kept. The purpose, however, was to bring the concept of IPI to life in an adult basic education program. The purpose in describing it here has been to give others involved in adult basic education an informal picture of the Regina experience.

DIAGNOSTIC APPROACH TO TEACHING ADULTS

Edwin H. Smith

The old dictum, "Take the student where he is and lead him as far as he can go at his own rate of learning," is as valid today as it was 50 years ago. If today's functional illiterates had attended schools that adhered to that principle, it is probable that many of them would now be literate (Fagan, 1967).

Taking the Student Where He Is

Research on teaching reading has uncovered some guidelines that are basic for optimal learning of fundamental skills. The first of these is, "Determine the student's instructional level." This means that in reading, writing, arithmetic, and spelling there is a level where the teaching is most effective. In reading, this is generally the readability level at which the student can read fairly smoothly *well over 90% of the running words* and comprehend what he has read. He should not be reading extremely slowly, and he should not exhibit undue tension. In arithmetic, facility in counting must precede instruction in subtraction. In spelling, basic phonemic competency should precede syllabication. Knowledge of syllabication should precede the study of variant endings. And so on. In addition, the words most commonly needed in writing should be learned before the less frequently needed words. In the study of handwriting, partly because of its relationship to reading, manuscript writing should precede cursive writing.

The second guideline is, "Locate the student's independent level." This is the readability level at which he rarely encounters a new word, reads smoothly, and has no difficulty in comprehending what he reads. In arithmetic, it is the point at which any errors that he makes result from carelessness rather than lack of knowledge. In spelling, the independent level is generally one grade level below the instructional level.

The third guideline is, "Locate the student's frustration level." This is the level at which the student becomes frustrated and is unable to learn effectively. In reading, it is generally one or two levels above the instructional level and is characterized by the missing of many words, tension, slow reading, and lack of comprehension. In arithmetic, it is characterized by failure on many problems and insecurity in the use of the specific mathematical skill. In spelling, it is characterized by rapid forgetting of the spellings taught, avoidance of those words in writing, and inability to use the dictionary to find the correct spellings of words.

This article is extracted from a recent publication entitled: Literacy Education For Adolescents And Adults: A Teacher's Resource Book (1970) by Edwin H. Smith, a prominent adult basic educator from Florida State University. The contents include chapters on: students in literacy programs; methods of teaching reading, writing, spelling and arithmetic; preparation of literacy materials; and teaching English as a second language. Despite its title, the book would be of value to those teaching up to the grade 8 level, or even beyond. It is available from: Boyd and Fraser Publishing Company, 308, Locust Street, San Francisco, California 94118, for \$5.00 U.S.

These three guidelines must be followed for effective teaching. Text-books, packaged programs, programmed instruction, and other teaching technology are designed to help the student learn the skills and concepts indicated by the curriculum. A large part of the teacher's function, then, is to match the students to the proper materials, to manipulate the materials as he sees signs of boredom or frustration, and to act as a motivator and helper when the student has difficulties. To carry out this function, constant informal diagnosis must be carried on. Those things that a teacher can teach best should be taught by the teacher. Other things should be taught through educational technology, and when this is done, the teacher acts more as a diagnostician than as a teacher (Skinner, 1968).

Leading Him As Far As He Can Go

It is fine to say, "Lead him as far as he can go." But how does the teacher determine how far a student can go in learning? People of similar overall ability differ widely in special abilities; what can account for such differences? Both questions can be answered readily for the typical middle-class student. Intelligence tests and other tests of scholastic aptitude give good indications of the general level of achievement to be expected from each student. These test results will indicate both present learning potential and probable future learning potential. One such test for middle-class reading potential is to read passages of increasing difficulty to the student. The level at which he fails to comprehend is one level above his probable present reading potential.

If our functionally illiterate adults came from the middle class, the task of teaching and testing them would be easy. But the vast majority of them are culturally deprived and have been outside the mainstream of society most of their lives. Their innate learning ability has been repressed, and their language learning has been both less than and different from that of the middle class. Many do not hear all of the phonemes used in standard English. They have not been taught the various thinking skills and they often lack the words needed to think out certain problems. At the time of this writing, there was no instrument that would accurately reveal the disadvantaged person's probable learning potential. Many functional illiterates learn language patterns as they learn to read, and their potential for learning increases with their language facility.

Where does this leave the teacher? How can he know how far he can lead the student? This is where skill in estimating the learning potential of each student informally is called for. How rapidly does the student learn on a specific instructional level? How well does he handle his personal problems? How able is he to change his ways of thinking? How much change has he made since he entered the class? Answers to these and other questions provide the teacher with a fair estimate of the present and future learning potential of his students.

At His Own Rate Of Learning

If adult students are directed to make as many X's as they can in 30 seconds, some will be able to make a great many more X's than others. The same class, doing almost any other task within the ability range of its members, if timed closely, will exhibit a similar range of

differences in speed. Given a list of words to memorize, they will show a wide range in rate of learning. And each member's rank in the scale of ability will differ from task to task.

These differences in learning rates, as well as differences in levels of achievement and differences in learning styles, mean that effective teaching is best done by matching each student to the type of material, the rate of learning, and the learning style best suited to him. The ultimate criterion for suitability is how well he learns from the material. Short trial periods with varied instructional material are vital for proper placement. Ordinarily no two students should be working on the same page of the same book, pamphlet, or other instructional materials at the same time. This is not to say that several students should not have the same materials, but because they have different learning rates, it would be most unusual to find them at the same place at the same time. This, of course, while true for *skills* development, does not necessarily hold true when *concepts* are being taught and human feedback is a vital part of the learning process.

Stages of Development in Literacy

Sometimes it is helpful to think of the stages that an adult goes through as he moves up the literacy ladder. If the teacher has a rough idea of each stage of literacy growth, finding levels of achievements is easier.

For classification purposes, four stages may be defined. These are the introductory stage, the elementary stage, the intermediate stage, and the develop-

mental stage (Smith and Smith, 1962). The adult who has attained functional literacy has passed through the first three of these stages. He has attained a junior high school reading level, his writing is legible, he can do arithmetic through decimals, and his spelling and composition are at the junior high school level. In addition, he has learned the important facts and concepts taught in the general knowledge area of adult basic education.

The first stage of literacy training is the *introductory* stage. This stage is somewhat similar to the first three grades of school in the reading, writing, arithmetic, and spelling skills that are taught. But the content, materials, and student problems are quite different. Much of what children learn in the first three grades is aimed at future use; most of what adults learn is aimed at present use. For children, much of the reward is delayed or abstract. For the adult, the learning is immediately useful and should be immediately satisfying. Emphasis is on the concrete. Application of the learnings is done in real-life situations. If the student is unable to read on a fourth grade level, he is at the introductory stage in reading. If he is unable to do multiplication, he is at the introductory stage in arithmetic. It is possible for a student to be at the introductory stage in one area and above that stage in other areas.

The second stage of literacy training is the *elementary* stage. At this stage the adult can read at a fourth grade level or better. He has mastered most of the decoding skills and is able to use reading as a primary learning tool. In arithmetic, he is ready for division, he can use the dictionary to check his spelling, his handwriting is well-controlled,

and his composition is varied in syntax and pattern of organization. While literal meaning is stressed at the introductory stage, increased emphasis is now being placed on interpretive reading, and great emphasis is placed on work-type reading and on arithmetic problems. In spelling, the student has mastered the most frequently used words in writing and he now needs to learn the more unusual words for his special communication needs. In terms of reading, writing, arithmetic, and spelling, this stage is comparable to grades four, five, and six.

The third stage of literacy training is the *intermediate* stage. At this stage the student can read many things that are written for the general public. Emphasis is placed on critical reading, depth of understanding, competence in occupational areas, speed and flexibility in reading, and expanding reading interests. In arithmetic, stress is placed on meeting specific occupational needs, using mathematics as a work tool, and using mathematics as a thinking tool. Writing skills are extended and spelling is taught when specific needs are exposed. At this stage, as in the earlier stages, the program dealing with the general knowledge area of adult basic education is continued. This stage may be regarded as the transition stage from materials designed for teaching adults the basic skills to materials written for the general literate public (Smith and Mason, 1965).

The fourth stage of literacy training is the *developmental* stage. When the student has reached this point, he should be ready for an adult high school program, correspondence program, or special G.E.D. program. His reading, writing, spelling, and arithmetic skills are on the high school level and he has learned the concepts and facts that form the core of adult basic education. The main objective of literacy programs should be to take the students up to the developmental stage if possible.

The Testing Phase

How shall we determine at what stage a student is, and then what level of that stage has he reached? One way, of course, is to give the students standardized reading, arithmetic, and spelling tests. But a test designed to fit students at the introductory stage may not have enough range to test those at the elementary and intermediate stages as well. Then, too, giving a complete illiterate a standardized silent reading test may result in his frustration and discouragement. The same is true of standardized arithmetic and spelling tests. Somehow an estimation must be made of the student's basic skills before selecting a standardized test to help determine his specific level of achievement, and the causes of the student's difficulties. This chapter includes a short locator test that enables the examiner to *find the stage* where the student is functioning in reading, spelling, and arithmetic. On the basis of this brief, informal test, the standardized reading, spelling, and arithmetic tests may be selected.¹

Kinds of Information

The diagnostic approach demands that the teacher find the students' instructional levels in the basic skills. It also demands that he gather information about students' attitudes, vision, hearing, background, interests, and perceptual abilities. How foolish it is to attempt to teach reading to a person with blurred vision! And many literacy education students need glasses. How can the literacy educator teach phonemics or phonics to a student who cannot hear certain sounds, or who must be taught to hear certain phonemes that he has

¹ *Editor's note:*

Due to their length we are unable to include the tests and inventories referred to here and elsewhere.

not been previously exposed to? How can he expect progress from a student who is so flooded with anxiety that he cannot concentrate? Checks of these elements should be built into the diagnostic program. Informal inventories to help uncover some of these areas are presented at the end of this chapter.

Generally, a literacy education student should not be introduced to literacy education through formal standardized silent reading tests. Initial placement should be on the basis of informal tests given by the teacher or counselor during an interview situation. What kind of testing is best, and how much should take place at one time, depends on the student. Since the diagnostic approach to teaching calls for continuous informal and formal testing, the diagnosis of student difficulties continues as long as he is in the program. Each student has a folder where information about him and his progress is kept. His record of classwork is also kept in the folder and serves as one source of diagnostic information. The classroom progress can be kept on sheets upon which are noted the materials used, the pages or cards completed, and special problems. Classroom progress may also be kept in a diary of classwork.

Reading Diagnosis

For those with a reading level of the first grade or better, a test such as the *Individual Reading Placement Inventory* (Smith and Bradtmueller, 1968) should be administered. This will reveal the student's readability level and indicate specific difficulties that the student is encountering. It is on the basis of these difficul-

ties and other special problems that instructional methods and materials should be selected. Since most of these tests include tests of auditory discrimination and other skills, many reading difficulties are pinpointed.

In most cases a silent reading test appropriate for adults also should be used. *The Adult Basic Education Student Survey* (Rasof and Neff, 1967), the *Adult Basic Learning Examination* (Karlson et al., 1967), and the *Tests of Adult Basic Education* (California Test Bureau, 1967) are examples of achievement tests designed for literacy education. After gathering the information from the two types of tests, the teacher will make the decision as to the proper level and the kinds of materials he will use with each student. As the students work in the selected materials, further diagnostic information will be accumulated. A description of some achievement tests appropriate for use with adults is given later in this chapter.

Spelling Diagnosis

A good spelling test has great diagnostic value. It will reveal the level of the student's spelling ability, indicate specific difficulties that he may have, and offer clues to orientation, perception, and decoding problems in reading. Among the standardized spelling tests appropriate for adults are the same *Adult Basic Learning Examination* and the *Tests of Adult Basic Education* used for reading diagnosis. These tests will indicate spelling grade level, but they are not strong diagnostic instruments and should be supplemented by an informal spelling inventory such as the one included in this chapter. After the teacher has gained facility in using that informal spelling inventory, he should devise his own spelling inventory and continue to modify it as he gains more insight into the type of encoding problems encountered by his students.

Arithmetic Diagnosis

The same achievement tests suggested for spelling may be used as a check on arithmetic level. But by themselves, these tests are not sufficient for diagnostic purposes. Eventually each teacher should build his own informal arithmetic inventory. However, since this demands much insight into the special problems of the literacy education student, it is recommended that the *Informal Arithmetic Inventory* presented later in this chapter be used and modified until a personal informal arithmetic inventory can be devised.

Diagnosis of Other Skills

Listening and language ability are often checked when the diagnostic approach is used. Instruments for aiding the teacher appraise these skills are included later in this chapter. These instruments should be modified as the teacher sees fit, and how formally and completely he uses them should depend upon the particular student's problems. Often he may want to use just part of a test and in such a way that the student is not aware he is being tested. In some cases, informal tests may be used as part of instruction.

Diagnosis for Prescription

Since most instruction in skills is carried out through such educational technology as textbooks, workbooks, programmed instruction, audio-visual programs, and teaching kits, one objective of the diagnosis is to find the appropriate materials for each student. In reading, for example, *Programmed Reading for Adults* (Buchanan, 1967) works quite well with some adults but is rejected by others. A kit approach such as *Reading Development*

Kits A and B (Smith, et al., 1968) works well with most adults but is rejected by some. The same is true for most materials. Responses differ even when the type of material is the same; some students like one workbook approach while others reject it. The ultimate aim of diagnosis is to fit students with materials. Under good instruction, the student keeps changing and the prescription that fits him one day may not fit him the next day. On the basis of informal and formal testing, the teacher will write brief prescriptions listing the names of the materials to be used by the student and the pages, cards, or other material to be covered. A prescription in reading might be:

- . *Reading Development Kit A*, booklets Health 201, Law 202, and Work 205.
- . *Reader's Digest Adult Series*, "Send for Red," article 1.
- . *Programmed Reading for Adults*, Book 4, pp. 9-14.

The next day's prescription might be to continue in the same materials, to add some new materials, or to delete some materials.

While the aim of the diagnosis is prescription in terms of instructional materials, this does not mean that the instructional materials are to be used solely for teaching the basic skills. As often as possible the materials chosen should also correct attitudes, develop interests, teach concepts, and provide useful information.

How Much Diagnosis?

Think of diagnosis as being a continuing function of teaching. The teacher should not wait until he has a complete diagnosis for a student before beginning his instructional program. The most important phase is the actual trying out of material to see if it really fits the student. One student, whose skills instruction begins with just an informal reading inventory, may have been given inventories in all of the basic skills, as well as interest and self-concept inventories, a vision and hearing check, and an information inventory by the end of the first week. Another student may have been given only placement tests in the basic skills. The difference may be due to the needs of the student, the attitude of the student, or the organizational problems of the teacher.

No tests or inventories should be given unless the teacher has some ideas about how he will use the results. Diagnosis should not interfere with the instructional program, and diagnosis that will not make a contribution should be omitted. The objective of inventories and testing is not to make a case history, but to help the teacher prescribe instruction (Della-Piana, 1968).

REFERENCES

- Blair, Glenn M. *Diagnostic and Remedial Teaching*. New York: Macmillan Co., 1956.
- Buchanan, Cynthia D. *Programmed Reading for Adults*. New York: McGraw-Hill Book Co., Inc., 1967.
- California Test Bureau. *Tests of Adult Basic Education*. Monterey, California: California Test Bureau, 1967.
- Della-Piana, Gabriel M. *Reading Diagnosis and Prescription*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- Fagan, Edward R. *English and the Disadvantaged*. Scranton, Pennsylvania: International Textbook Co., 1967.
- Karlson, Bjorn, et al. *Adult Basic Learning Examination*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1967.
- Otto, Wayne and Richard A. McMenemy. *Corrective and Remedial Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1966.
- Rasof, Elvin and Monroe Neff. *Adult Basic Education Student Survey*. Chicago: Follett Publishing Co., 1967.
- Skinner, B.F. *The Technology of Teaching*. New York: Meredith Corp., 1968.
- Smith, Edwin H. and Weldon G. Bradtmueller. *Individual Reading Placement Inventory*. Chicago: Follett Publishing Co., 1968.
- Smith, Edwin H. and George E. Mason. *Teaching Reading in Adult Basic Education*. Tallahassee, Florida: Florida State Department of Education, 1965.
- Smith, Edwin H., et al. *Reading Development, Kits A, B, & C*. Menlo Park, California: Addison-Wesley Co., 1968.

N.B. For detailed addresses, contact your local library. Note that most U.S. publishers have Canadian agents.

IMPLICATIONS OF SELF-CONCEPT THEORY FOR EDUCATION OF THE "TOTAL ADULT"

Frank T. Vitro

Traditionally, programs in adult basic education have focused primarily upon the teaching of so-called basic skills (i.e., reading, writing, spelling, etc.) with the major objective being that of reducing adult illiteracy. While enhancing literacy is clearly a worthwhile objective, to pursue this goal without recognizing affective corollaries of illiteracy is less than rational. Yet we see recurring examples of just such procedures wherein the teaching of basic skills is assumed to be merely a matter of stuffing cognitive and sensori-motor experiences into the minds of non-feeling beings. Man is a knowing, doing and feeling organism. To overlook any one dimension would be to consider man less than total.

ABE for the "total adult" is perhaps best viewed as a continuous dynamic and uniquely individual process wherein the learner is viewed as an affective, reactive and emotional being as well as a cognitive being. It is a process which focuses upon the mental health of the learner and specifically the development of personal insight and a healthy self-concept as concomitants of, if not precursors to, traditional academic activities involving cognitive skills and problem-solving abilities. In this process, the emergence of a healthy self-concept of one's ability is considered to be just as important as his actual performance levels or measured skills.

The critical element in self-concept theory is the total perception which the individual has of himself; the picture or image of his "self" which is colored by his feelings, attitudes, and opinions about himself and which has been affected by cultural influences and the feedback which he has received over the years from significant others revealing their perceptions of him. Thus, the most important force influencing the success or failure of the adult learner in the education setting is the relative adequacy or inadequacy of his self concept. The assumption made is that people behave and perform in terms of the way they view themselves, and effective learning will not occur until the concept of self is favorable enough to provide the learner with the belief that he is capable of learning. In short, an individual must first believe that he is an "adequate human" before he can perceive himself as an "adequate student".

The adult student enters the ABE situation with a self perception which may be good or poor, depending on his previous experience and environmental influences. Subsequent successes and failures in personal and social, as well as academic endeavors, operate on this self concept, either to enhance it or to depreciate it. When the individual experiences failure in his attempts to adjust to various situations, he may begin to look upon himself as being inferior and inadequate. As a

result, his achievement in these areas is likely to deteriorate causing feelings of inadequacy and so on in a kind of self-perpetuating cycle.

As these feelings of failure and perception of personal incompetence progress, the learner may become increasingly defensive. He may begin to invest more psychic energy in his efforts to protect his self-concept than in his efforts to attend to and achieve in the cognitive activities of the classroom. This defense of the self-concept may be observed in the form of withdrawal or avoidance mechanisms as in the case of the adult who refuses to attend ABE programs or the adult who fails to attend classes regularly. The defense mechanism may also manifest itself in the individual's tendencies to derogate or devalue others, by expressions of hostility or by other anti-social behavior. Finally, defense of "self" may be reflected in the student's depreciation of the educational program or learning activities in general.

Categorizations of such an individual by terms such as "rebellious", "unmotivated" or "lazy" are merely descriptions of symptoms and not accurate diagnoses of the actual underlying problems. Referring to such defensive behavior in the student, Alexander (1964) reports:

"The individual cannot live with himself unless he can see himself as worthwhile. He will avoid or defend himself from any situation that threatens his self esteem. If feelings of repeated failure in the academic situation threatens his self concept, he will

avoid or protect himself from experiences that stimulate this feeling. The only way in which he will meet a situation head on and try to achieve is if it enhances his self esteem and does not give him feelings of failure."¹

If we accept the assumption that perception of self is a significant variable in the education process, then it would seem reasonable to consider the maintenance and enhancement of self-concept as primary objectives in the educational program for the adult. In order to implement these objectives, the ABE teacher, it would seem, should possess several important qualities, including: sensitivity to the varied needs of the individual adult; empathy and willingness to listen to personal problems; ability to deal with feelings of inferiority and embarrassment in the adult student; respect and acceptance of the "total adult" and recognition of his personal worth. Finally, he must demonstrate sufficient flexibility and resourcefulness to provide for each student in light of those personal characteristics which make him different from other adults (*i.e.*, abilities, deficiencies, attitudes, values, cultural background, etc.). Because of such individual differences, education for the "total adult" requires a good deal more individualized instruction and personal interaction with the learner than is usually associated with mass-oriented instructional techniques and procedures.

The present viewpoint suggests that educators must consider all facets of the adult learner including his self-concept and other personality

¹Alexander, E.C. "The Marking System and Poor Achievement." *The Teachers College Journal*, 1964, 36, 110-113.

components. While it goes without saying that personality dynamics involve many other forces peripheral to the realm of the adult education, it is felt that the limited time spent in an effective program constitutes a potentially significant influence in the overall adjustment of the "total adult." An appropriate final comment is provided by a statement made by Arthur Combs (1967) during a conference dealing with humanizing education:

"The goal of education must be self-actualization, the production of persons willing and able to interact with the world in intelligent ways. To achieve that end, educators must concern themselves with both halves of the equation: the person and the world, the learner and the subject. Unbalanced concern with either half can destroy the very ends we seek... We cannot afford to be made the victims of this imbalance. An educational system which dehumanizes its charges fails everyone, its students, its professional responsibilities and society itself."²

JOURNALS ON ADULT BASIC EDUCATION

One of the greatest problems confronting the busy adult basic educator is that of keeping informed about current developments and innovations in his profession of instructor, counsellor or administrator.

The adult education journals offer one means of overcoming this problem, and the regular reading of an appropriate selection is indispensable to the practitioner.

The annotated list that follows indicates journals which deal quite extensively with adult basic education matters and much of their content is very relevant to the Canadian scene.

Adult Leadership (AL) and
Adult Education (AE)

These journals are published by the Adult Education Association of the U.S.A. (AEA), The Otis Building, 810 18th St. N.W., Washington, D.C. 20036. Annual subscription rates are: \$21.00 (Canadian) for both journals and membership in AEA; \$13.00 (Canadian) for one journal and membership; and \$10.50 (Canadian) for one journal without membership. *Adult Leadership* is of wide interest to all involved in adult education and has recently given increased emphasis to ABE-oriented articles. It is felt that this publication is of particular value to instructional staff in the field. The journal is published monthly except in July and August. *Adult Education*, on the other hand, is a quarterly publication. It contains research articles on adult education (including ABE) and reviews of relevant professional literature.

(Continued on page 33)

Combs, A.E., Foreword address in *Humanizing Education: The Person In The Process*. Edited by Robert R. Leeper; published by the Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A.; Washington, D.C.; 1967.

THE BATTLE AGAINST ILLITERACY: A UNESCO SURVEY

*Antony Brock
Unesco, Paris, France*

Despite the widespread national efforts which are reducing the percentage of illiteracy, the number of illiterates in the world is rising inexorably. In 1970, out of a world population of 2,335,000,000 adults, illiterates could number 810,000,000 if the previous rate of reduction is maintained. Even if the rate is doubled, they still could number 710,000,000.

These estimates come from a Unesco survey of the struggle against illiteracy. This survey uses information from questionnaire answers by 92 Unesco member states to revise the organization's estimate of illiteracy in the light of current trends. It presents a disturbing picture.

The rise in world population is outstripping literacy drives. In some countries, population is increasing so fast that literacy campaigns only can slow down the rate at which illiterates increase. And, it is calculated, the population of Asia will increase by 60% and that of Africa by 65% between 1960 and 1980.

The survey contains a warning that previous estimates of illiteracy may have been overoptimistic, since census estimates tend to be based on primary school enrollments and dropout rates can be high. In 1968, Unesco found that enrollments in Middle African primary schools had increased by 1.8% between 1961 and 1966; the cumulative dropout rate over the six primary school years, however, was 68%. Only 1,235,000 reached fourth grade. Assuming that permanent literacy requires at least

four years' primary schooling, this would mean that, of the 1960 total of 5,350,000 Middle African six-year-olds, 4,115,000 were likely to be 15-year-old illiterates in 1969.

In the Arab States, a Unesco survey has shown, there may be 1,300,000 illiterates out of 2,700,000 children reaching age 15 in 1970--a cut in the illiteracy rate from 59% in 1965 to 48%, but a reduction of only 100,000 in the number of illiterates.

After the World Literacy Congress in Teheran in 1965, world opinion was roused to tackle illiteracy as something bigger than an educational problem. Potentially, educated adults can be an immediate asset to a developing country's economy, and adult teaching increasingly has become the concern of development authorities. Unesco, therefore, has encouraged the adoption of functional literacy projects linked to everyday work, and hence to development programs.

Up to June, 1969, 52 Unesco member states had agreed to participate in the Unesco Experimental World Literacy Program, which was born in 1964 with eight participating countries. Twelve countries now have started experimental projects with Unesco help; 26 others are exploring the possibilities. Most of the large-scale efforts are backed by the UN Development Program Special Fund, but projects can be exclusively nationally

funded. (It should be noted that, in all projects, the national contribution, though it may be too small for the task, is always much larger than the international contribution.) Other projects receive bilateral assistance, which may be governmental or private, such as Swiss help for Niger and Swedish help for Afghanistan. In some cases, the projects are for work-oriented literacy components built into development schemes backed by UN agencies such as ILO and FAO. Some are "micro-experiments," limited in time and scope, in which Unesco experts help local authorities to research methods and produce teaching material. Since 1967, major schemes under the UNDP in Ethiopia, Guinea, India, Madagascar, Sudan, Syria, and Tanzania have been added to the projects under way in Algeria, Ecuador, Iran, and Mali.

All literacy projects are primarily national efforts, and the Unesco survey lists government measures which illustrate the priority given to literacy within countries, citing such examples as the United Arab Republic draft law requiring private firms to provide literacy courses and proposing that five years after ratification it will be illegal to employ illiterates. On funding, the survey notes that support from industry for work-oriented literacy schemes is increasing as firms come to recognize the value of an educated work force. Bilateral aid from the richer countries and voluntary efforts, such as the Nordic countries' contribution of \$70,000 to Tanzania and the \$740,000 raised by the Unesco International Voluntary Fund, are an important source of funds.

Alongside the projects, fundamental research is needed. There have been studies, for instance, of the economic effects of literacy on Algerian flour mill

workers, Bombay factory workers, and Moroccan miners. Action research ensures that teaching takes the proper lines, and, in a micro-experiment at the Vale do Rio Doce mines in Brazil, a computer was used to analyze the workers' basic vocabulary of 2,300 words. It was found that nine per cent of the 540 syllables used covered 60% of the words, and 20% met 80% of speech needs. Accordingly, a new program is being prepared which aims to cut teaching time by half.

Unesco's questionnaire to member states covered the most pressing problems still to be faced, and replies showed five main areas of difficulty, the first being that of finance. If national programs are to be extended and improved, more funds and new sources of finance will be required. The Unesco Round Table of Bankers, Economists and Financiers, in February, 1969, in Rome, urged that each development project should include a functional literacy component, recommending that, in view of the likely gain in productivity, private enterprises and national and international banks could participate in funding. The shortage of qualified personnel also must be remedied and universities must provide recognized academic courses for teachers, as well as supply the suitable teaching material, which is the third pressing need.

Scientific evaluation is a need common to all those calling for more pilot projects and micro-experiments to evaluate methods and techniques. But it is the fifth problem, that of organizing the transition from the experimental phase to that of intensive application and the integration of work-oriented literacy into industrial and agricultural development, which is the most difficult.

Attempts to tackle these problems have produced a pattern in many countries. This, says the survey, "is to conduct a holding operation on a broad front against the advance of illiteracy with mass literacy campaigns, while at the same time selecting sectors for penetration in depth by intensive functional literacy projects."

The survey emphasizes that it is an interim account. It is, in fact, a situation report of a battle that still is not won and still could be lost very easily.

RECOMMENDED PUBLICATIONS

Illiteracy in America, *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No. 2, May, 1970, Special Issue.

This internationally acclaimed periodical has published an excellent issue on illiteracy in America. Though of an esoteric nature the articles are very readable and useful. Unlike many of the more mundane resource books on adult basic education, this issue deals with some complex and perplexing problems of a political or philosophical nature. The contents include: "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom" (Paulo Freire); "The Politics of Reading" (Neil Postman); and "Literacy through Democratization of Education" (Armando Martinez). This is thoughtful and stimulating reading and is highly recommended to all who are interested in the wider problems of illiteracy.

The issue contains ten articles and reviews of thirteen books, the latter on all aspects of education, including literacy.

The publication costs \$3.75 U.S. and is available from The Editorial and Business Office, Longfellow Hall, 13 Appian Way, Cambridge, Mass. 02138. U.S.A.

Anderson, Darrell and John A. Niemi, *Adult Education and the Disadvantaged Adult* (1969), ERIC Clearinghouse on Adult Education, 107 Roney Lane, Syracuse, New York 13210.

ERIC commissioned these two leading Canadian adult educators to write this review of the literature in adult basic education. It is among the most comprehensive works of its kind and has proved itself indispensable to many adult educators in Canada, the U.S. and abroad. It is based largely on Canadian and U.S. source material.

It is more than a mere review: the literature is drawn together in a manner that makes a total comprehension of the problem possible. The reader comes away from the book not only with a sound grasp of the literature in the field, but also with a clear understanding of the problems relating to the disadvantaged.

The review is treated under a number of major headings: characteristics of the disadvantaged; social interaction; educational programs for the disadvantaged; and implications for program development. Over 300 studies are cited in the bibliography.

JOURNALS ON ADULT BASIC EDUCATION (continued from page 29)

Continuous Learning

This is a bi-monthly journal issued by the Canadian Association of Adult Education (CAAE), Corbett House, 238 St. George Street, Toronto.

Continuous Learning deals with all facets of adult education and adult basic education. Subscription fees are \$6.00 per year. Membership to CAAE is a further \$4.00 per year.

Convergence

This is an international journal of adult education issued quarterly at an annual subscription fee of \$6.00. Its editor is Dr. Roby Kidd at P.O. Box 250, Station F, Toronto 5, Ontario.

Literacy Discussion

This is a new journal published by the International Institute for Adult Literacy Methods, P.O. Box 1555, Teheran, Iran. The few issues published so far have been of a high standard. This journal should be of considerable interest to those who are interested in matters relating to international literacy.

Literacy Discussion is issued quarterly by the Institute and is free of charge.

NAPCAE Bulletins

The National Association of Public Continuing and Adult Education, 1201 16th Street N.W., Washington, D.C. 20036, issues three bulletins which, as the names suggest, are of practical value to the adult educator: *Techniques for Teachers of Adults*; *Administrators' Swoop Shop*; and *The Pulse*. Annual subscription is \$5.00 (U.S.) for issues of one of these bulletins and \$12.50 (U.S.) for all three.

JOURNALS IN THE FRENCH LANGUAGE

L'I.C.E.A.

Though not its official publication, the *L'I.C.E.A.* is the main periodical published by the Institute (L'Institut canadien d'éducation des adultes) on adult education. While expressing its position, the editor is careful to express the views of all parties. The publication is intended to provide a forum for discussion and exchange of views.

L'I.C.E.A. is published monthly at the subscription rate of \$3.50 for 10 issues.

Pièce au Dossier

This brochure, which appears approximately 4 times yearly, is aimed at giving publicity to lesser known contributions frequently reserved for specialized audiences and not readily accessible to a wider readership. It caters especially to those interested in the research and theory of adult education.

The cost varies from 50¢ to 75¢ per issue.

Les Cahiers de L'I.C.E.A.

Les Cahiers de L'I.C.E.A. is a collection of articles, studies and abstracts dealing with a variety of educational socio-economic and cultural topics. Comments on trends and achievements of members of the Institute are also included.

Published at irregular intervals at approximately \$3.00 per issue.

These periodicals are available from L'Institut canadien d'éducation des adultes, 506 est, rue Sainte-Catherine, Suite 800, Montréal 132.

SOME ACHIEVEMENT TESTS APPROPRIATE FOR ADULTS

Edwin H. Smith¹

Adult Basic Education Student Survey.
Follett Publishing Co. 1967.²

The two forms of the ABES test give grade level placement in reading and arithmetic within the limits of the adult basic education curriculum range. It is untimed and uses a correction factor for guessing.

Adult Basic Learning Examination.
Harcourt, Brace & World, Inc. 1967.

The ABLE tests are designed to test achievement in reading, spelling, and arithmetic. Their range is from the middle of grade level one through grade level eight. There is a separate test for each of the subject areas. The time required for each test ranges from 15 minutes in arithmetic to 30 minutes in reading. There are two equivalent forms.

Basic Reading Inventory. Scholastic Testing Service. 1966.

This test is designed to test adults who are reading on grade levels two, three, and four. No information is given about validity or reliability in the examiner's manual.

Individual Reading Placement Inventory.
Follett Publishing Co. 1968.

This individually administered diagnostic reading test covers readability levels one through six. Both forms use scoring sheets to record difficulties and to indicate grade placement. Evidence of reliability and validity for use with adolescents and adults is given in the manual.

Tests of Adult Basic Education. California Test Bureau. 1967.

The TABE cover the areas of reading, arithmetic, and language. There are two forms of TABE as well as three different levels of each test. A "locator test" enables the examiner to determine the proper level to use with each student. Testing range is from mid-grade one through high school.

1

From: *Literacy Education for Adolescents and Adults: A Teacher's Resource Book*
(see page 20 of this issue)

2

Consult your local library for detailed addresses. Note that most U.S. publishers have Canadian agents.

AN ESSENTIAL MONOGRAPH SERIES ON ADULT BASIC EDUCATION

The Department of Adult Education, Florida State University, Tallahassee, which has an international reputation in the field of adult basic education, has recently produced a series of ten monographs called *Research to Practice*. These studies have been carefully researched and are highly recommended to adult basic educators.

The monographs have been prepared specifically for ABE practitioners and are practically oriented and concisely written. Lengths range up to 28 pages and a list of recommended further reading is included.

The following are the titles of publications in the series, the authors, and cost in U.S. dollars:

Snyder, Robert E. *Recruitment in Adult Basic Education*. \$1.00

Seaman, Don F. *Starting Students Successfully in Adult Basic Education*. \$1.00

Snyder, Robert E. *Decision-Making in the Planning and Implementation of Instruction in Adult Basic Education*. \$1.50

Verner, Coolie and Catherine V. Davison. *Psychological Factors in Adult Learning and Instruction*. \$1.50

Verner, Coolie and Catherine V. Davison. *Physiological Factors in Adult Learning and Instruction*. \$1.50

Norsworthy, Gary F. *The Role of the Paraprofessional in Adult Basic Education*. \$1.00

Knox, Alan B. *In-Service Education in Adult Basic Education*. \$1.50

Ashley, Myra G. and Gary F. Norsworthy. *Facilitating Learning Through the Use of Supportive Services in Adult Basic Education*. \$1.00

Seaman, Don F. *Preventing Dropouts in Adult Basic Education*. \$1.00

Knox, Alan B. *Program Evaluation in Adult Basic Education*. \$1.50

The monographs are available from:

The Florida State University
Adult Education Research-Information
Processing Center,
Department of Adult Education,
920 West College Avenue,
Tallahassee, Florida 32306.

UNE SERIE DE MONOGRAPHIES ESSENTIELLES SUR
L'EDUCATION DE BASE DES ADULTES

- La section de l'éducation des adultes de l'Université d'Etat de Floride à Tallahassee, dont les membres sont des spécialistes expérimentés en éducation de base des adultes, a récemment publié une série de dix monographies intitulée "Recherche pour la pratique". Ces ouvrages fondés sur des recherches approfondies sont bien rédigés, d'une lecture facile et hautement recommandés à tous les éducateurs sérieux chargés de l'instruction des adultes.
- Cette série a été spécialement conçue pour les professeurs, les administrateurs et les conseillers de l'EBA, et a été rédigée de telle sorte que chaque monographie puisse être lue et comprise en peu de temps. Aucune d'entre elles, par exemple, n'a plus de 28 pages. En outre, chaque monographie comprend une bibliographie pour plus ample information et études subséquentes.
- Voici le titre, le nom de l'auteur et le prix (en dollars américains) de chaque ouvrage de la série:
- Snyder, Robert E. *Recruitment in Adult Basic Education*. \$1.00
- Seaman, Don F. *Starting Students Successfully in Adult Basic Education*. \$1.00
- Snyder, Robert E. *Decision-Making in the Planning and Implementation of Instruction in Adult Basic Education*. \$1.50
- The Florida State University Adult Education Research-Information Processing Center, Department of Adult Education, 920 West College Avenue, Tallahassee, Florida 32306.
- Ces monographies sont distribuées par:
- Verner, Coolie and Catherine V. *Psychological Factors in Adult Learning and Instruction*. \$1.50
- Verner, Coolie and Catherine V. *Physiological Factors in Adult Learning and Instruction*. \$1.50
- Norsworthy, Gary F. *The Role of the Paraprofessional in Adult Basic Education*. \$1.00
- Knox, Alan B. *In-Service Education in Adult Basic Education*. \$1.50
- Ashley, Myra G. and Gary F. Norsworthy. *Facilitating Learning Through the Use of Supportive Services in Adult Basic Education*. \$1.00
- Seaman, Don F. *Preventing Dropouts in Adult Basic Education*. \$1.00
- Knox, Alan B. *Program Evaluation in Adult Basic Education*. \$1.50

QUELQUES TESTS DE CONNAISSANCES, ADAPTES AUX ADULTES

Edwin H. Smith¹

Adult Basic Education Student Survey.
Follett Publishing Co. 1967.²

Les deux formules du test ABES donnent le niveau de classement, en lecture et en arithmétique, dans le cadre du programme d'études de base pour les adultes. C'est un test non chronométré qui utilise un facteur de correction des réponses hypothétiques.

Adult Basic Learning Examination.
Harcourt, Brace & World, Inc. 1967.

Les tests ABLE sont conçus pour évaluer la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Ils s'échelonnent du milieu de la première année jusqu'à la huitième. Il y a un test séparé pour chacune des sphères du sujet. Le temps nécessaire pour administrer chacun des tests est de 15 minutes pour l'arithmétique à 30 minutes pour la lecture. Il y a deux formules équivalentes.

Basic Reading Inventory. Scholastic Testing Service. 1966.

Ce test est conçu pour évaluer la lecture des adultes en deuxième, troisième et quatrième années. Le manuel

D'après: "Literacy Education for Adolescents and Adults: A Teacher's Resource Book". (voir page 24 du présent numéro).

1

de l'examinateur ne donne pas de renseignements sur la valeur et l'exactitude de ce test.

Individual Reading Placement Inventory.
Follett Publishing Co. 1968.

Ce test individuel de diagnostic de la lecture porte sur les niveaux de lecture de la première à la sixième année. Des fiches de scores sont utilisées, dans les deux formules, pour y inscrire les difficultés et indiquer le niveau de classement. Le manuel donne des preuves de sa valeur et de son exactitude dans l'utilisation avec les adolescents et les adultes.

Tests of Adult Basic Education.
California Test Bureau. 1967.

Les sujets du test TABE portent sur la lecture, l'arithmétique et la langue. Il y a deux formules pour le TABE et pour chaque test, il y a trois niveaux différents. Le test de "localisation" permet à l'examinateur de déterminer le niveau qu'il convient d'utiliser pour chaque élève. Ce test est utilisable de la première année, non terminée, jusqu'à l'école secondaire.

Consultez votre librairie pour obtenir les adresses exactes. A noter que la plupart des éditeurs américains ont des représentants au Canada.

2

Les critiques sont regroupées autour de certains thèmes importants : caractéristiques des personnes désavantagées, interaction sociale, programmes d'éducation à l'intention des gens désavantagés, conséquences pour l'application des programmes. On fait mention de plus de 300 ouvrages dans la bibliographie.

PUBLICATIONS EN LANGUE FRANÇAISE

(Suite de la page 35)

Piège au Dossier - Publiée environ 4 fois l'an, *Piège au Dossier* se donne pour but de faire connaître des contributions enrichissantes souvent réservées à de petits cénacles ou reléguées dans l'ombre, et peu accessibles à de nombreux lecteurs. Cette publication s'adresse à toute personne engagée dans un processus de réflexion et de recherche sur un aspect ou l'autre de l'éducation des adultes. Le coût du numéro varie de 50 à 75 sous.

Ces publications sont disponibles de : L'Institut canadien d'éducation des adultes, 506 est, rue Sainte-Catherine, Suite 800, Montréal 132

Pour ceux qui s'intéressent aux problèmes plus profonds de l'alphabétisme. Le numéro comprend dix articles et treize critiques de livres, ces dernières touchant à tous les aspects de l'évaluation, y compris l'analyse phabétisme.

La publication coûte \$3.75 (U.S.) et est en vente à l'adresse suivante : "The Editorial and Business Office", Longfellow Hall, 13 Apian Way, Cambridge, Mass. 02138, U.S.A.

Anderson, Darrell et Niemi, John A., *Adult Education and the Disadvantaged Adult*, ERIC Clearinghouse on Adult Education, (1969), 107 Roney Lane, Syracuse, New York 13210.

La maison ERIC a chargé les deux spécialistes canadiens de l'éducation des adultes ci-dessus, de faire une revue de ce qui est publié dans le domaine de l'enseignement élémentaire aux adultes. Leur ouvrage est de loin le plus complet du genre et s'est révélé indispensable aux enseignants oeuvrant au Canada, aux États-Unis et à l'étranger dans le secteur de l'enseignement aux adultes. La documentation est surtout canadienne et américaine.

Le livre est plus qu'un simple compte rendu : la documentation est rassemblée de façon à faciliter la compréhension globale de la question. Le lecteur y trouve non seulement un bon aperçu des publications en ce domaine, mais en retire aussi une compréhension nette des difficultés relatives aux personnes désavantagées.

répondre à 80% des besoins linguistique. C'est pourquoi un programme visant à réduire de moitié le temps d'enseignement est en préparation.

Le questionnaire que l'Unesco a envoyé aux pays membres touchent aux problèmes les plus urgents à affronter; les réponses font ressortir cinq secteurs principaux de difficultés, le premier étant le financement. Pour étendre et améliorer les programmes nationaux, il faudra plus de fonds et de nouvelles sources de financement. Au cours d'une table ronde de l'Unesco, tenue à Rome en février 1969 et réunissant des banquiers, des économistes et des financiers, on a jugé nécessaire d'intégrer un plan fonctionnel d'alphabetisation à tous les projets de développement, et l'on a recommandé que les entreprises privées, ainsi que les banques nationales et internationales, contribuent financièrement, vu l'augmentation probable de la productivité qui s'ensuivrait. Il faut aussi remédier à la rareté de la main-d'oeuvre; les universités devront offrir des cours reconnus aux instituteurs et fournir le matériel pédagogique approprié, ce qui représente le troisième besoin urgent.

L'évaluation scientifique est une exigence qui s'impose à tous ceux qui demandent plus de projets-pilotes et de "mini-expériences" en vue d'évaluer les méthodes et les techniques. C'est cependant le cinquième problème qui pose le plus de difficultés, celui d'organiser la transition entre le stade expérimental et celui de l'application intense et de l'intégration de l'alphabetisation fonctionnelle au développement industriel et agricole.

Les tentatives pour résoudre les problèmes de l'alphabetisme ont produit un modèle d'action dans de

CRITIQUES LITTÉRAIRES

nombreux pays. Il s'agit, mentionnet-on dans l'étude, "de mener une contre-attaque massive face aux progrès de l'alphabetisme, au moyen de campagne d'alphabetisation de masse, tout en sélectionnant certains secteurs en vue d'y mener une action plus intensive d'alphabetisation fonctionnelle".

L'étude souligne qu'il ne s'agit que d'un rapport provisoire. De fait, c'est le bilan d'un combat qui n'est pas encore gagné et qui pourra encore être facilement perdu.

Illiteracy in America, Harvard Educational Review, Vol. 40, No 2, mai 1970. (Special Issue)

Le périodique ci-dessus, de renommée internationale, a publié un excellent numéro sur l'alphabetisme en Amérique. Bien qu'ils soient quelque peu ésoétriques, les articles se lisent bien et sont très utiles. A la différence de nombreux ouvrages de référence populaires sur l'enseignement élémentaire aux adultes, le présent numéro traite de certaines questions complexes et embarrassantes, de caractère politique ou philosophique. On trouve dans cette catégorie, par exemple, l'article de Paulo Freire, "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom" (l'alphabetisation de l'adulte comme action culturelle libératrice), celui de Neil Postman, "The Politics of Reading" (Lecture et politique), et ce dernier d'Armando Martine, "Literacy through Democratization of Education" (l'alphabetisation par la démocratisation de l'enseignement). Ces articles constituent une source sérieuse et stimulante de lecture et sont tout à fait indiqués

comme étant plus qu'un problème d'éducation. Les adultes instruits constituent un actif immédiat en puissance pour l'économie d'un pays en voie de développement, et l'enseignement aux adultes préoccupe de plus en plus ces pays. L'Unesco encourage donc la création de projets d'alphabetisation fonctionnelle axés sur le travail de tous les jours, et donc sur les programmes de développement.

En juin 1969, 52 pays membres de l'Unesco avaient accepté de participer au Programme expérimental mondial d'alphabetisation; huit pays adhéraient au programme lors de sa création, en 1964. Jusqu'ici, douze pays ont mis en branle des projets expérimentaux avec l'aide de l'Unesco; vingt-six autres en étudient la possibilité. La plupart des entreprises de grande envergure sont appuyées par le fond spécial du Programme de développement de l'ONU, mais les projets peuvent être financés à partir des seules ressources d'un pays. (Il faut signaler que, pour tous les projets, la contribution nationale est toujours plus grande que l'apport international, bien que la première puisse être insuffisante.) D'autres projets reçoivent une aide bilatérale, de source gouvernementale ou privée, telle l'aide de la Suisse au Niger et l'aide de la Suède à l'Afghanistan. Certains projets visent à intégrer l'alphabetisation, en tenant compte des offres du marché du travail et des besoins en main-d'œuvre qualifiée, dans les programmes de développement appuyés par des organismes des Nations Unies telles l'Organisation internationale du travail (ILO) et l'Organisation pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). D'autres sont des expériences s'étendant sur une courte période et de portée limitée, à l'intérieur desquelles des spécialistes de l'Unesco aident les autorités locales à étudier les méthodes d'enseignement

et à produire du matériel d'enseignement. Depuis 1967, des initiatives prises en Ethiopie, en Guinée, en Inde, à Madagascar, au Soudan, en Syrie et en Tanzanie, dans le cadre du Programme de développement de l'ONU, sont venues s'ajouter aux projets en voie d'exécution en Algérie, en Equateur, en Iran et au Mali.

Tous les projets d'alphabetisation sont d'abord des initiatives nationales, et l'étude de l'Unesco énumère des mesures gouvernementales illustrant la priorité qu'accordent les pays à l'alphabetisation. On cite le cas de la République arabe unie, où l'on projette d'adopter une loi exigeant que les entreprises privées offrent des cours élémentaires, et rendant l'emploi d'analphabètes illégal. Quant au financement, l'étude mentionne que les industries contribuent davantage aux projets d'alphabetisation fonctionnelle à mesure qu'elles prennent conscience de l'utilité d'avoir une main-d'œuvre instruite. L'aide des pays riches et les initiatives privées, telle la contribution de \$70,000 des pays nordiques à la Tanzanie et celle de \$740,000 de la Caisse internationale privée de l'Unesco constituent deux autres sources importantes de financement.

Parallèlement à la réalisation de projets, le besoin de recherche fondamentale s'impose. Des études ont été menées, par exemple, relativement aux conséquences économiques de l'alphabetisation sur les mineurs algériens, sur les ouvriers d'usines de Bombay et sur les mineurs du Maroc. Grâce à la recherche-action, on peut s'assurer que l'enseignement s'engage dans la bonne voie. Dans cette optique, un ordinateur a été utilisé, dans le cadre "mini-expérience" menée dans les mines de Vale do Rio Doce, au Brésil, en vue d'analyser le vocabulaire de base des mineurs (2,300 mots). On a découvert que 9% des 540 syllabes employées englobaient 60% des mots, et que 20% suffisaient à

LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABÉTISME:
UNE ETUDE DE L'UNESCO

Antony Brook

Unesco, Paris, France

En dépit des efforts de nombreux pays qui parviennent à réduire le pourcentage de l'analphabétisme, le nombre d'illettrés dans le monde augmente inexorablement. En 1970, dans une population mondiale de 2 milliards 335 millions d'adultes, le nombre d'illettrés pourrait se chiffrer à 810 millions si le taux de diminution précédent se maintenait. Même si ce taux doublait, on pourrait en compter 710 millions.

Les estimations ci-dessus sont tirées d'une étude de l'Unesco sur la lutte contre l'analphabétisme. L'étude utilise des renseignements tirés des réponses de 92 pays membres de l'Unesco à un questionnaire dont l'objet était de réviser les estimations de l'organisation concernant le nombre d'illettrés, à la lumière des tendances courantes. La situation qui y est décrite est inquiétante.

L'augmentation de la population mondiale est en train d'annihiler les gains réalisés dans la lutte contre l'analphabétisme. Dans certains pays la population augmente si vite que les campagnes d'alphabétisation ne font que ralentir la hausse du nombre d'analphabètes. On estime que la population d'Asie augmentera de 60%, et celle d'Afrique de 65%, entre 1960 et 1980.

L'Unesco signale que les estimations passées du nombre d'illettrés étaient peut-être trop optimistes, puisque les estimations de recensement se fondent d'ordinaire sur les inscriptions à l'école primaire et que le nombre d'élèves qui quittent l'école par la suite est élevé. En 1968, l'Unesco a constaté que le nombre d'inscriptions dans les écoles primaires de l'Afrique équatoriale accusait une hausse de 1.8% entre 1961 et 1966; par contre, le nombre total d'élèves qui avaient quitté l'école au cours des six années du cours élémentaire représentait 68% des inscriptions. Seule-ment 1,235,000 se sont rendus jusqu'à la quatrième année. Si l'on suppose que pour vraiment apprendre à lire et à écrire, il faut au moins quatre années d'élémentaire, il s'ensuit que, des 5,350,000 enfants d'Afrique équatoriale âgés de six ans, en 1960, 4,115,000 seraient probablement illettrés à 15 ans, en 1969.

Dans les pays arabes, une étude de l'Unesco a montré que, parmi les 2,700,000 enfants âgés de 15 ans en 1970, il pourrait y avoir 1,300,000 analphabètes, ce qui représente une baisse de 59% en 1965 à 48%, mais une diminution de seulement 100,000 du nombre d'illettrés.

Après le Congrès mondial d'alphabétisation, tenu à Téhéran en 1965, on a exhorté le public du monde entier à considérer le problème de l'analphabétisme

un intérêt général pour ceux qui s'occupent de l'éducation des adultes; depuis quelque temps, le nombre d'articles traitant de l'enseignement élémentaire aux adultes augmente. Le rédacteur en chef estime que cette publication serait très utile à ceux qui oeuvrent dans ce domaine. Elle paraît tous les mois, sauf en juillet et en août. *Adult Education*, par contre, est une publication trimestrielle. On y trouve des articles sur la recherche dans le domaine de l'éducation des adultes (l'enseignement élémentaire compris). Chaque numéro comprend aussi des critiques de publications spécialisées.

Continuous Learning - Revue bimestrielle, publiée par la Canadian Association of Adult Education (CAAE), Corbett House, 238, rue Saint-George, Toronto.

On y examine toutes les facettes et les principes fondamentaux de l'éducation des adultes. Abonnements: un an \$6; plus \$4 pour adhésion à la CAAE.

Convergence - Revue internationale de l'éducation des adultes; trimestrielle. Abonnement: un an \$6. Le rédacteur est Le Dr Roby Kidd, C.P. 250, Station F, Toronto 5 (Ontario).

Literacy Discussion - Nouvelle revue publiée par l'Institut international des Adult Literacy Methods, C.P. 1555, Téhéran, Iran. Les quelques numéros publiés sont d'une grande qualité et cette revue devrait retenir l'attention de ceux qui s'intéressent à l'instruction dans le monde.

Literacy Discussion, publiée tous les trois mois par l'Institut, est gratuite.

PUBLICATIONS EN LANGUE FRANÇAISE

NAPCAE Bulletins: The National Association of Public Continuing and Adult Education, 1201, 16^e rue, N.W., Washington, D.C., 20036, publie trois bulletins, très pratiques pour les responsables de l'éducation des adultes, comme les noms l'indiquent: Techniques for Teachers of Adults, Administrators Swap Shop et The Pulse. Abonnement: un an \$5 (dollars américains); \$12.50 pour les trois bulletins.

Les Cahiers de L'I.C.E.A. - Recueil d'articles, d'études et d'analyses, *Les Cahiers de L'I.C.E.A.* abordent des thèmes d'ordre éducatif, socio-économique ou culturel et, à l'occasion, font connaître les orientations et réalisations des membres de L'I.C.E.A.

Périodicité irrégulière. Le prix moyen du numéro est de \$3.00.

L'I.C.E.A. - Le journal de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. *L'I.C.E.A.* est édité par l'Institut canadien d'éducation des adultes, mais, il n'en est pas l'organe officiel. Le point de vue de l'Institut y côtoiera toujours celui de toutes les parties intéressées. *L'I.C.E.A.* veut être à la fois une source d'information complète, un lieu d'échanges, de discussions, et de confrontations. Journal mensuel dont l'abonnement est de \$3.50 pour dix numéros.

(Suite à la page 39)

qu'on associe habituellement aux méthodes et procédés d'instruction de masse.

L'auteur du présent article est d'avis que les enseignants doivent prendre en considération tous les aspects de l'élève adulte, y compris la conception de soi et d'autres composantes de la personnalité. Bien que la dynamique de la personnalité soit sûrement influencée par d'autres facteurs que l'enseignement reçu, on considère que le peu de temps passé dans un cours efficace peut constituer néanmoins une expérience importante dans l'adaptation générale de l'adulte total". En guise de conclusion, l'extrait suivant d'une conférence sur l'enseignement "humanisant", prononcée par Arthur Comb (1967) est tout indiqué:

"Le but de l'enseignement doit être la réalisation de soi, la formation de personnes désireuses et capables d'avoir des rapports intelligents avec leur milieu. La réalisation de cet objectif exige des enseignants qu'ils se préoccupent des deux membres de l'équation: la personne et le milieu, l'élève et le sujet. Une préoccupation inégale de l'un ou l'autre peut empêcher ce à quoi nous visons... On ne peut se permettre d'être victime d'un tel déséquilibre. Un régime d'enseignement qui

Combs, A.W., Allocation inaugurale à la conférence intitulée: *Humanizing Education: The Person in the Process*, texte édité par Robert R. Leeper, publiée par Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., Washington, D.C.; 1967.

Adult Leadership (AL) et Adult Education (AE)

L'un des plus grands problèmes de l'enseignement aux adultes consiste à se tenir au courant des progrès et découvertes de la profession d'instructeur, de conseiller ou d'administrateur. Le moyen peut-être le plus sûr de surmonter la difficulté est de s'abonner aux revues sur l'éducation des adultes, plutôt que de les acheter à l'occasion, et de prendre soin de bien les lire. La liste suivante, accompagnée de commentaires, donne les titres de revues traitant de questions d'enseignement élémentaire aux adultes, dont plusieurs s'appliquent très bien à la situation canadienne.

PUBLICATIONS PROFESSIONNELLES SUR LES COURS DE RECYCLAGE A L'INTENTION DES ADULTES

deshumanise ses fonctions manque à ses responsabilités et rend un mauvais service à tous, aux étudiants et à la société elle-même."2

Les revues ci-dessus sont publiées par Adult Education Association of the USA (A.E.A.). The Otis Building, 810, 18th St., N.W., Washington, D.C. 2006. Il en coûte \$21 (can.) par année pour s'abonner aux deux revues et pour être membre de l'A.E.A., ou \$10.50 (can.) pour l'abonnement à une seule revue; l'abonnement à une des deux revues et l'affiliation à l'Association coûtent \$13. La revue *Adult Leadership* revêt

Qualifier une telle personne de "révoluée", de "non motivée" ou de "paressseuse" ne consiste pas à établir un diagnostic précis des problèmes réels sous-jacents, mais à décrire plutôt des symptômes. Faisant allusion à l'attitude de l'élève, Alexander (1964) déclare :

"L'individu ne peut vivre avec lui-même à moins de se considérer comme un être de valeur. Il évitera ou se défendra de toute situation qui menace l'estime qu'il a de lui-même. Si des sentiments d'échecs scolaires répétés menacent cette image, il évitera les expériences qui éveillent ce sentiment ou s'en protégera. Il ne pourra affronter une situation et essayer de réussir que si cette dernière lui permet de se valoriser et ne provoque pas de sentiment d'échec."

Si nous acceptons que l'image de soi est un facteur important dans l'apprentissage, il semble raisonnable de considérer le maintien et la promotion d'une bonne conception de soi comme premiers objectifs des programmes d'enseignement aux adultes. Afin de réaliser ces objectifs, l'instituteur, semble-t-il, doit posséder certaines qualités importantes, notamment : savoir reconnaître les divers besoins de l'adulte ; être capable d'empathie et prêt à écouter l'exposé de problèmes personnels ; savoir s'occuper des sentiments d'infériorité et de gêne chez l'élève adulte ; dans toute sa personne et reconnaître sa valeur. Enfin, il doit être suffisamment souple et faire preuve d'ingéniosité pour répondre aux besoins particuliers des adultes, en tenant compte de leurs aptitudes, de leurs valeurs, de leur milieu culturel, etc. A cause de ces différences individuelles, l'éducation de "l'adulte total" requiert beaucoup plus d'instruction individualisée et d'interaction avec l'étudiant que celle

adéquat".

Au moment d'entreprendre un cours élémentaire, l'élève adulte peut avoir une bonne ou mauvaise image de lui-même, selon son expérience et les influences imposées par le milieu. Tout succès ou échec personnel et social subséquent, aussi bien que scolaire, aura un effet valorisant ou dévalorisant sur la conception de soi. Lorsqu'un individu fait l'expérience de l'échec dans ses tentatives d'adaptation à diverses situations, il peut commencer à se croire inférieur ou inadéquat. C'est pourquoi son rendement dans les secteurs susmentionnés diminuera probablement et provoquera des sentiments de médiocrité, et ainsi de suite selon une sorte de cycle perpétuel.

A mesure que des sentiments d'échec et d'incompétence s'enracinent, l'élève peut adopter une attitude de plus en plus défensive. Il peut commencer à engager plus d'énergie psychique pour s'efforcer d'assister à la classe et réussir à apprendre. On peut observer cette attitude défensive du moi dans les mécanismes de désengagement et d'évitement qui se manifestent lorsque l'individu refuse de s'inscrire au programme de formation élémentaire ou cesse de suivre ses cours régulièrement. Le mécanisme de défense apparaît aussi lorsqu'il déprécie autrui, soit par l'expression d'hostilité ou tout autre comportement antisocial. Enfin, la défense du "moi" peut se refléter dans la dépréciation, par l'étudiant, des programmes d'enseignement ou des activités d'apprentissage en général.

LES CONSÉQUENCES DE LA THÉORIE DE "L'ADULTE TOTAL"

Frank T. Vitro

Le Dr Frank T. Vitro est professeur
adjoint de psychologie et d'éducation
à l'Université du Maine.

Depuis toujours, les programmes d'enseignement élémentaire aux adultes mettent l'accent sur l'enseignement des connaissances de base (c'est-à-dire sur la lecture, l'écriture, l'orthographe, etc.), l'objectif principal étant de réduire l'analphabétisme chez les adultes. Bien que l'aptitude à écrire et à lire soit nettement un objectif louable en soi, il est tout à fait irrationnel de poursuivre ce but si l'on ne tient pas compte des corollaires affectifs de l'analphabétisme. Cependant, on constate chaque jour l'usage répété de méthodes selon lesquelles l'enseignement élémentaire est considéré simplement comme "bourrage" d'expériences cognitives et sensorimotrices imposées à des êtres insensibles. L'homme est un être qui pense, agit et ressent. Si l'une ou l'autre dimension est passée sous silence, on cesse alors de considérer l'homme comme un être total.

La meilleure définition de l'éducation de "l'adulte total" est peut-être celle-ci : processus synamique et individuel continu, en vertu duquel l'élève est conçu autant comme être sensible que personne capable de

connaissance. Il s'agit d'un processus centré sur la santé mentale de l'élève, et notamment sur le développement de la compréhension de soi et d'une saine image de soi. Ces aspects vont de pair avec, sinon passent avant, les activités scolaires traditionnelles comportant l'acquisition de connaissances et d'aptitudes à résoudre des problèmes. Dans ce processus, il est tout aussi important d'acquérir une conception saine de ses capacités que d'atteindre un certain niveau de rendement ou d'aptitude.

L'élément important, dans la théorie de la conception du moi, est la perception globale que l'individu a de lui-même, c'est-à-dire l'image de son "moi" que colorent les sentiments, attitudes et opinions qu'il a à son sujet, et qui a été conditionnée par la culture et par les perceptions de lui-même que d'autres personnes importantes lui ont communiquées à travers les années. Par conséquent, le facteur le plus important qui influence le succès ou l'échec scolaire de l'élève adulte est l'exacitude, plus ou moins grande, de l'image de soi. On présume que l'individu se comporte et fournit un rendement en fonction de la manière dont il se perçoit, et qu'aucun apprentissage efficace ne s'amorcera aussi

D'après "Adult Leadership", juin 1971.

Buchanan, Cynthia D. *Programmed Reading for Adults*. New York: McGraw-Hill Book Co., Inc., 1967.

California Test Bureau. *Test of Adult Basic Education*. Monterey, California: California Test Bureau, 1967.

Della-Piana, Gabriel M. *Reading Diagnosis and Prescription*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

Fagan, Edward R. *English and the Disadvantaged*. Scranton, Pennsylvania: International Textbook Co., 1967.

Karlson, Bjorn, et coll. *Adult Basic Learning Examination*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1967.

Otto, Wayne et Richard A. McMenemy. *Corrective and Remedial Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1966.

Rasof, Elvin et Monroe Neff. *Adult Basic Education Student Survey*. Chicago: Follett Publishing Co., 1967.

Skinner, B.F. *The Technology of Teaching*. New York: Meredith Corp., 1968.

Smith, Edwin H. et Weldon G. Bradtmueller. *Individual Reading Placement Inventory*. Chicago: Follett Publishing Co., 1968.

Smith, Edwin H. et George E. Mason. *Teaching Reading in Adult Basic Education*. Tallahassee, Florida: Florida State Department of Education, 1965.

Smith, Edwin H., et coll. *Reading Development, Kits A, B, & C*. Menlo Park, California: Addison-Wesley Co., 1968.

N.B. Demander les adresses exactes à la bibliothèque la plus proche. La plupart des éditeurs américains ont des agents au Canada.

étalonnées des intérêts, des conceptions du Moi et des connaissances.

Importance du diagnostic

Il faut considérer le diagnostic comme une fonction permanente de l'enseignement. Le professeur ne doit pas attendre d'avoir une évaluation complète de l'élève pour mettre son programme en marche. La phase la plus importante est l'essai du matériel pour voir s'il convient à l'élève. Un élève qui commence son cours seulement par un inventaire non étalonné de lecture, pourra, à la fin de la première semaine, avoir passé les inventaires de toutes les aptitudes élémentaires, ainsi que des inventaires d'intérêts et de conception du Moi, des tests de la vue et de l'ouïe, et un inventaire des connaissances. A un autre élève, on pourra ne faire passer que des tests de classement en ce qui regarde les aptitudes élémentaires. La différence peut être due aux besoins de l'élève, à son attitude ou aux problèmes d'organisation du professeur.

Aucun test ou inventaire ne doit être passé avant que le professeur n'ait une idée de la façon dont il va se servir des résultats. Le diagnostic ne doit pas entraver le programme d'enseignement, et un diagnostic qui n'apporterait rien doit être abandonné. L'objectif des inventaires et des tests n'est pas de déterminer les antécédents de l'élève mais d'aider le professeur à prescrire la matériel voulu. (Della-Piana, 1968)

BIBLIOGRAPHIE

Blair, Glenn M. *Diagnostic and Remedial Teaching*. New York: Macmillan Co., 1956.

Diagnostic relatif à l'arithmétique

Pour vérifier le niveau en arithmétique, on peut utiliser les mêmes tests de rendement que pour l'orthographe. Mais seuls, ces tests ne suffisent pas à des fins diagnostiques. Chaque professeur devrait constituer son propre inventaire non étalonné d'arithmétique. Mais ceci demandant une grande compréhension des problèmes particuliers aux analphabètes, on conseille d'utiliser en l'adaptant, "Informal Arithmetic Inventory", décrit plus loin dans le présent chapitre, et ce jusqu'à tant que le professeur puisse imaginer son propre inventaire non étalonné d'arithmétique.

Diagnostic relatif à d'autres aptitudes

Lorsqu'on utilise l'approche diagnostique, on contrôle souvent l'aptitude à écouter et s'exprimer. Les instruments auxquels le professeur peut avoir recours pour évaluer ces aptitudes sont décrits plus loin dans le présent chapitre. Ces instruments peuvent être modifiés au gré du professeur, qui les utilisera de façon plus ou moins normalisée et intégrale selon les problèmes particuliers à l'élève. Souvent, le professeur peut vouloir n'utiliser qu'une partie d'un test, de telle façon que l'élève ne se rende pas compte qu'il est mis à l'épreuve. Dans certains cas, on peut inclure dans l'enseignement des tests non étalonnés.

Diagnostic et prescription

Etant donné que l'enseignement de ces connaissances se fait en majeure partie au moyen de livres, de manuels, d'instruction programmée, de programmes audio-visuels et de matériel pédagogique, l'un des objectifs du diagnostic doit être de

trouver ce qui convient à chaque élève.

Pour la lecture par exemple, le "Programmed Reading for Adults" (Buchanan, 1967) convient tout à fait à certains adultes mais est rejeté par d'autres. Les "Reading Development Kits A and B" (Smith et coll., 1968) conviennent à la plupart des adultes mais est rejeté par certains. Il en est de même pour la plupart du matériel. Pour une même catégorie de matériel les réactions diffèrent; certains élèves aiment un livre alors que d'autres le rejettent. Le but ultime du diagnostic est de trouver le matériel qui convient aux élèves. Bien dirigé, l'élève change, et le matériel qui lui convient une journée peut ne pas lui convenir le lendemain. D'après les résultats des tests, étalonnés ou non, le professeur peut prescrire les documents que l'élève doit utiliser, ainsi que les pages, cartes, etc. à étudier. Pour la lecture, ce pourrait être le matériel suivant:

- *Reading Development Kit A*, Opuscles 201: *Health*, 202: *Law* et 205: *Work*.

- *Reader's Digest Adult Series*, "Send for Red", article 1.

- *Programmes Reading for Adults*, livre 4, p. 9-14.

Le lendemain, on pourrait demander d'utiliser le même matériel ou d'en ajouter ou d'en supprimer.

Même si le but du diagnostic est de

prescrire l'emploi d'un matériel pédagogique, ceci ne veut pas dire que seul ce matériel doit être utilisé pour l'enseignement des matières élémentaires. Aussi souvent que possible, le matériel choisi devra aussi permettre de corriger les attitudes, de faire naître des intérêts, d'enseigner des concepts et de donner des informations utiles. Aux pages 56 à 58, on donne des inventaires non

Dans la plupart des cas, on devrait

également utiliser un test de lecture

silencieuse, conçu pour les adultes.

"Adult Basic Education Student Survey" (Rasof et Neff, 1967), "Adult Basic

Learning Examination" (Karlson et coll.,

1967) et les "Tests of Adult Basic

Education" (California Test Bureau, 1967)

sont des exemples de tests de rendement

conçus pour l'alphabétisation. Le

professeur, ayant en main les résultats

de ces deux types de tests, peut décider

du niveau approprié et des catégories de

documents à employer pour chaque élève.

Les élèves travaillant avec du matériel

choisi à leur intention, on pourra

accumuler d'autres renseignements utiles

au diagnostic. Une description de certains

tests de rendement, adaptés aux adultes,

est donnée plus loin dans le présent

chapitre.

Diagnostic relatif à l'orthographe

Un bon test d'orthographe est un pré-

cieux outil d'évaluation. Il permet de

déterminer le niveau en orthographe de

l'élève et les difficultés particulières

qu'il peut éprouver, et donne des indi-

cations sur les problèmes d'orientation,

de perception et de décodage rencontrés

dans la lecture. Au nombre des tests

d'orthographe étalonnés pour adultes,

figurent les tests utilisés pour la

lecture: "Adult Basic Learning Examination"

et "Test of Adult Basic Education".

Ces tests indiqueront le niveau en ortho-

graphie, mais comme ils ne permettent pas

une évaluation solide ils doivent être

complétés par un inventaire d'orthographe

non étalonné, comme celui mentionné dans

le présent chapitre. Lorsque le profes-

seur s'est familiarisé avec les inventaires

d'orthographe non étalonnés, il devrait

continuer à la modifier au fur et à mesure

qu'il pénètre mieux les problèmes

d'orthographe rencontrés par ses élèves.

En règle générale, l'enseignement

aux analphabètes ne devra pas commencer

par des tests étalonnés de lecture

silencieuse. La première fois, le

professeur ou le conseiller déterminent

le niveau de l'élève au cours

d'une simple entrevue. Quelle est la

meilleure évaluation et jusqu'où

faut-il aller pour un élève donné?

Comme l'approche diagnostique de

l'enseignement demande qu'on fasse

passer continuellement des tests,

étalonnés ou non, l'évaluation des

difficultés de l'élève doit se faire

tout au long des études. Pour chaque

élève, il faut tenir un dossier où

sont consignés tous les renseignements

le concernant ainsi que les progrès

qu'il a réalisés. Dans ce dossier

doit être aussi conservé son bulletin

de travail en classe, qui servira à

l'évaluation. Les progrès réalisés

en classe peuvent être consignés sur

des feuilles où seront indiqués le

matériel utilisé, les pages ou les

cartes terminées, et les problèmes

particuliers. On peut aussi consigner

les progrès réalisés dans un agenda de

classe.

Diagnostic relatif à la lecture

Toutes les personnes qui sont au

moins au premier niveau en lecture

devraient passer un test tel que

"Individual Reading Placement

Inventory" (Smith et Bradtmueller,

1968). Ceci permettra de déterminer

le niveau de l'élève et les difficultés

particulières qu'il rencontre. Les

méthodes et le matériel d'enseignement

devraient être choisis en fonction de

ces difficultés ou autres problèmes

particuliers. À l'aide de la plupart

de ces tests de discrimination auditive

et d'autres aptitudes, on peut

maintenant déceler de nombreuses dif-

ficultés de lecture.

à écrire est développée d'avantage et l'épellation est enseignée quand des besoins particuliers sont exposés. A ce stade, comme aux stades précédents, le programme d'études touchant le domaine des connaissances générales de l'enseignement élémentaire aux adultes se continue. Cette période peut être considérée comme un stade de transition entre le matériel conçu pour enseigner aux adultes les connaissances fondamentales et le matériel conçu pour le public lettré. (Smith and Manson, 1965)

La quatrième période de formation relative à l'alphabétisation est la période de *développement*. Quand l'élève en est arrivé à ce point, il devrait être prêt pour entreprendre un programme d'études secondaires, un programme par correspondance ou un programme spécial conduisant à un diplôme d'éducation générale. Ses lectures, ce qu'il écrit, ses connaissances en épellation et en arithmétique sont du niveau des études secondaires, et il assimile les idées et les faits qui forment la substance de l'enseignement élémentaire aux adultes. L'objectif premier des programmes relatifs au degré d'instruction devrait être, si possible, d'amener les élèves jusqu'au stade de développement.

La période d'épreuve

Comment allons-nous déterminer à quel stade l'élève en est rendu et quel niveau de ce stade il a atteint? Une façon, bien sûr, est de soumettre l'élève à des tests normalisés, en lecture, en arithmétique et en épellation. Mais un test conçu pour les élèves de la période d'introduction peut ne pas être suffisant pour convenir aux élèves des périodes élémentaire et intermédiaire. Il pourrait arriver aussi que le fait de faire passer un test complet de

lecture silencieuse à un parfait illettré suscite chez lui la frustration et le découragement. Cela s'applique également aux tests normalisés d'arithmétique et d'épellation. D'une manière ou d'une autre, on doit faire une évaluation des connaissances fondamentales de l'élève avant de choisir des tests normalisés qui aident à déterminer son niveau particulier de rendement et les causes des difficultés qu'il a éprouvées. Le présent chapitre comprend un court test de dépistage qui permet à l'examinateur de déterminer le stade où l'élève peut lire, épeler et résoudre des problèmes d'arithmétique de façon efficace. Les tests normalisés de lecture, d'épellation et d'arithmétique seront choisis en fonction de ce test informel. L

Catégories de renseignements

L'approche diagnostique demande que le professeur détermine le niveau de l'élève dans les matières élémentaires. Il faut également qu'il recueille toute indication sur les attitudes, la vision, l'ouïe, les antécédents, les centres d'intérêt et les aptitudes perceptuelles de l'élève. Qu'il est insensé d'essayer d'apprendre à lire à une personne à la vue brouillée! Nombreux sont les élèves des cours d'alphabétisation qui ont besoin de lunettes. Comment un professeur de cours d'alphabétisation peut-il apprendre à lire à un élève qui ne perçoit pas certains sons ou qui doit apprendre à entendre certains phonèmes qui lui sont étrangers? Comment peut-il attendre des progrès d'un élève qui est la proie d'une si vive anxiété qu'il ne peut se concentrer? Les contrôles de tous ces éléments devraient faire partie de l'approche diagnostique. A la fin du présent chapitre sont données des tests non étalonnés qui peuvent permettre d'identifier certains de ces facteurs.

1 Note de l'éditeur:

Etant donné leur longueur, nous ne pouvons pas inclure les tests dont il a été fait mention ici et ailleurs.

arithmétique. Il est possible qu'un élève en soit à la période d'introduction dans un secteur et qu'il ait dépassé cette période dans d'autres.

La deuxième période de formation relative à l'alphabétisation est la période *élémentaire*. A ce stade, l'adulte peut lire au niveau de la classe de quatrième ou à un niveau supérieur. Il a maîtrisé la plupart des difficultés de décodage et peut se servir de la lecture comme premier outil d'apprentissage. En arithmétique, il est prêt à aborder la division; il peut avoir recours au dictionnaire pour vérifier son épellat; il maîtrise bien son écriture manuscrite, et, pour ce qui est de la composition, sa syntaxe et son schéma d'organisation sont variés. Alors que l'on insiste sur la signification littéraire pendant la période d'introduction, on insiste maintenant davantage sur la lecture globale et encore plus sur les problèmes d'arithmétique. En ce qui a trait à l'épellat, l'élève a maîtrisé les mots les plus fréquemment utilisés dans les textes et il doit maintenant apprendre les mots d'utilisation moins fréquente pour ses besoins spéciaux de communication. En matière de lecture, d'écriture, d'arithmétique et d'épellat, cette étape peut se comparer aux classes de quatrième, cinquième et sixième année.

La troisième période de formation relative à l'alphabétisation est la période *intermédiaire*. A ce stade, en ce qui regarde la lecture, l'élève peut lire nombre de textes destinés au grand public. On y insiste sur la lecture critique, la profondeur de la compréhension, la compétence professionnelle, la vitesse et la flexibilité ainsi que sur la diversité des sujets d'intérêt. En arithmétique, on insiste sur l'importance de satisfaire à des besoins professionnels particuliers, les mathématiques étant utilisées comme instrument de travail et comme instrument de pensée. L'aptitude

Aux fins de classement, on peut définir quatre périodes. Ce sont la période d'introduction, la période élémentaire, la période intermédiaire et la période de développement (Smith and Smith, 1962). L'adulte qui a atteint un degré d'alphabétisation fonctionnel a traversé les trois premières de ces périodes. Il a atteint un niveau de lecture équivalant à celui des premières classes du niveau secondaire: ce qu'il écrit est lisible, il peut faire de l'arithmétique en se servant de décimales, et il a atteint le même niveau en ce qui regarde l'épellat et la composition. De plus, il a acquis les connaissances et les notions importantes enseignées dans le cadre des connaissances générales de l'enseignement élémentaire aux adultes.

La première période de formation relative à l'alphabétisation est la période d'*introduction*. Cette période ressemble quelque peu aux trois premières classes scolaires; on y enseigne la lecture, l'écriture, l'arithmétique et l'épellat. La matière, le matériel et les problèmes des étudiants sont cependant assez différents. Une grande partie de ce que les enfants apprennent au cours des trois premières années scolaires est destinée à être utilisée dans l'avenir alors que ce que les adultes apprennent doit servir immédiatement. Dans le cas des enfants, une bonne partie de la réminération est reportée à plus tard ou demeure abstraite. Chez les adultes, la matière qu'ils apprennent est immédiatement utile et devrait apporter une satisfaction immédiate. L'accent est mis sur le concret. La matière apprise s'applique à des situations de la vie réelle. Si l'élève est incapable de lire au niveau de la classe de quatrième année, il en est à la période d'introduction pour ce qui est de la lecture. S'il ne peut multiplier, il en est à la période d'introduction en

a été réprimée et leur apprentissage de la langue a été à la fois inférieur et différent en regard de la classe moyenne. Nombreux sont ceux qui n'entendent pas tous les phénomènes utilisés dans la langue anglaise courante. On ne leur a pas enseigné les différentes techniques de pensée et ils sont souvent dépourvus des mots nécessaires pour exprimer certains problèmes. Au moment où j'écris, il n'existe pas d'instrument capable de révéler avec précision le potentiel probable d'apprentissage des personnes défavorisées. Nombre d'illettrés fonctionnels apprennent des procédés de langage en apprenant à lire et leur potentiel d'apprentissage augmente à mesure qu'augmente leur facilité à s'exprimer.

Où se situe alors l'éducateur? Comment peut-il savoir jusqu'où il pourra conduire l'élève? C'est ici qu'intervient l'aptitude à évaluer le potentiel d'apprentissage de chaque élève à un niveau éducatif précis. Comment réussit-il à faire face à ses problèmes personnels? Dans quelle mesure a-t-il changé depuis son arrivée en classe? Les réponses à ces questions et à d'autres donnent à l'enseignant une bonne évaluation du potentiel d'apprentissage de ses élèves pour le présent et pour l'avenir.

À son propre rythme d'apprentissage

Si l'on demande à des élèves adultes d'écrire le plus grand nombre de "X" possible dans 30 secondes, certains réussiront à en écrire beaucoup plus que d'autres. Si on fait un minutage serré, la même classe accomplissant presque n'importe quelle autre tâche, dans les limites des aptitudes de ses membres, présentera les mêmes écarts de vitesse. Si on leur donne une liste de mots à

apprendre par cœur, on trouvera de vastes écarts dans les taux d'apprentissage. La place qu'occupera chacun sur l'échelle des aptitudes variera d'une tâche à l'autre.

Ces différences dans les taux d'apprentissage, ainsi que les différences dans les niveaux de réalisation et les manières d'apprendre, révèlent que l'on arrive à un meilleur enseignement en établissant une correspondance entre chaque élève et le type de matériel, le rythme d'apprentissage et la manière d'apprendre qui lui conviendraient le mieux. Le critère ultime de pertinence est la mesure dans laquelle l'élève pourra bien apprendre à l'aide de ce matériel. Pour faire un bon classement, il est essentiel de tenir de courtes séances d'essai en utilisant un matériel d'enseignement diversifié. Habituellement, il ne faudrait pas que deux élèves travaillent simultanément à la même page du même livre, brochure ou autre matériel d'enseignement. Cela ne veut pas dire que le même matériel ne devrait pas servir à plusieurs élèves mais, qu'il serait tout à fait inutile, vu qu'ils ont des taux d'apprentissage différents, qu'ils se retrouvent au même endroit en même temps. Naturellement, cela vaut en ce qui a trait au développement des *aptitudes*, mais cela n'est pas nécessairement vrai quand il s'agit d'enseignement de *notions* où le feedback humain est essentiel au processus d'apprentissage.

Stades de développement en alphabétisation

Il est quelquefois utile de penser aux étapes qu'un adulte doit franchir en gravissant l'échelle de l'alphabétisation. Si l'éducateur a une connaissance approximative de chaque stade de croissance en matière d'alphabétisation, il sera plus facile de trouver les niveaux de rendement.

tâche, il lui faut constamment avoir recours au diagnostic informel. Les sujets dans lesquels l'éducateur excelle doivent être enseignés par l'éducateur, les autres sujets, par le recours à la technologie éducative, après quoi, l'éducateur se comporte d'abord comme un diagnosticien que comme un éducateur. (Skinner, 1968).

Faire avancer l'élève aussi loin qu'il peut aller

Il est facile de dire: "Conduisez-le aussi loin qu'il peut aller". Mais comment l'éducateur peut-il déterminer jusqu'où l'élève peut se rendre en matière de connaissances? Des personnes douées des mêmes aptitudes générales peuvent présenter des aptitudes spéciales fort différentes. Comment expliquer de telles différences? La réponse à ces deux questions est facile dans le cas de l'élève typique de la classe moyenne. Les tests d'intelligence et les autres tests d'aptitudes scolaires donnent habituellement de bonnes indications sur le degré général de rendement auquel on peut s'attendre dans le cas de chaque élève. Les résultats de ces tests indiqueront à la fois le potentiel d'apprentissage du moment et le potentiel d'apprentissage probable pour l'avenir. Un de ces tests, visant à déterminer le potentiel de lecture de l'élève de la classe moyenne consiste à lui faire lire des passages présentant des difficultés croissantes. Le niveau atteint au moment où il cesse de comprendre est d'un degré plus élevé que son niveau probable de lecture à ce moment-là.

Si nos illettrés fonctionnels d'âge adulte étaient issus de la classe moyenne, il serait facile de leur enseigner et de leur faire passer des tests. Mais la grande majorité d'entre eux est dépossédée au plan culturel et est demeurée en marge des grands courants sociaux pendant la plus grande partie de leur vie. Leur faculté innée d'acquiescer des connaissances

ce qu'il lit. En arithmétique, c'est le niveau auquel toute erreur qu'il commet est due à l'inattention plutôt qu'au manque de connaissance. En épellation, le niveau indépendant est généralement d'un degré inférieur au niveau d'instruction.

Passons au troisième principe

général: "situer le niveau de frustration de l'élève". C'est le niveau auquel l'élève devient frustré et est incapable d'apprendre efficacement. En lecture, cela se trouve habituellement à un ou deux niveaux au-dessus du niveau d'ins-truction et ce stade est caractérisé par l'escamotage de nombreux mots, par la tension, la lecture lente et le manque de compréhension. En arithmétique, cette phase est caractérisée par l'incapacité de résoudre de nombreux problèmes et un manque de sûreté dans l'utilisation de techniques mathématiques particulières. Dans l'épellation cette phase se caractérise par l'oubli rapide d'épellations apprises, l'évitement de ces mots en écrivant et l'im-puissance à se servir du dictionnaire pour trouver la bonne orthographe des mots.

Si l'enseignement doit être efficace, ces trois principes généraux doivent être suivis. Les manuels, les programmes d'ensemble, l'enseignement programme et les autres techniques d'enseignement sont conçus en vue d'aider l'élève à acquiescer les connaissances et les notions inscrites au programme d'études. Le rôle de l'éducateur consiste donc en grande partie à établir une correspondance entre les élèves et le matériel approprié, d'animer le matériel s'il décèle des signes d'ennui et de frustration, de susciter la motivation et d'aider l'élève qui éprouve des difficultés. Pour s'acquiescer de cette

APPROCHE DIAGNOSTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE AUX ADULTES

Edwin H. Smith

Le vieux dicton: "Prendre l'élève au point où il en est et le faire avancer le plus loin qu'il le peut, à son propre rythme d'apprentissage" est aussi vrai aujourd'hui qu'il l'était il y a 50 ans. Si les lettres fonctionnels d'aujourd'hui avaient fréquenté des écoles ayant adhéré à ce principe, il est probable qu'un grand nombre de ces personnes seraient présentement instruites (Fagan, 1967).

Prendre l'élève au point où il en est

Des recherches effectuées sur l'enseignement de la lecture ont permis de découvrir des principes généraux qui sont à la base de l'acquisition optimale des connaissances fondamentales. Le premier de ces principes est le suivant: "déterminer le niveau d'instruction de l'élève". Ceci veut dire que dans le domaine de la lecture, de l'arithmétique, de l'écriture, il existe un niveau où l'enseignement est le plus efficace. Au plan de la lecture, c'est généralement le niveau de lecture où l'élève peut lire assez couramment au-delà de 90% des mots qui défilent devant ses yeux et en comprendre le sens. Il ne devrait pas lire avec une lenteur extrême ni manifester de tension indue. En arithmétique, il doit pouvoir additionner avec aise avant d'apprendre à soustraire. Pour ce qui est de

L'écriture, une compétence phonémique fondamentale devrait précéder la syllabation. La connaissance de la syllabation devrait précéder l'étude des différentes terminaisons. Et ainsi de suite. De plus, l'élève devrait apprendre d'abord les mots auxquels on fait appel le plus fréquemment lorsqu'on écrit. Dans l'étude de l'écriture à la main, un peu en raison de sa relation avec la lecture, l'écriture manuscrite devrait précéder l'écriture cursive.

Le deuxième principe général est le suivant: "situer le niveau indépendant de l'élève". Il s'agit ici du niveau de lecture auquel l'élève ne rencontre que rarement un mot nouveau, lit aisément, et n'éprouve pas de difficulté à comprendre

Le présent article est tiré d'une publi-

cation récente intitulée: "Literacy Education for Adolescents and Adults: A

Teacher's Resource Book (1970)". L'auteur

est M. Edwin H. Smith, un éminent éducateur

en matière de recyclage des adultes de

l'Université d'Etat de la Californie.

L'ouvrage traite des sujets suivants:

les élèves et les programmes d'alphabé-

tisation, méthodes et matériel pour

l'enseignement de la lecture, l'écriture

et l'écriture, l'arithmétique, préparation

du matériel relativement au degré

d'instruction, l'enseignement de l'anglais

comme langue seconde, etc. Malgré son titre,

cet ouvrage sera d'un précieux secours aux

éducateurs enseignant jusqu'à la 8^e année,

et même dans les classes plus élevées.

Vous pouvez vous le procurer en écrivant

à: Boyd and Fraser Publishing Company,

308 Locust Street, San Francisco,

California, 94118 (\$5.00 U.S.).

aux autres personnes intéressées au recyclage des adultes un aperçu de l'expérience de Regina.

Au début, tel qu'il est dit plus haut, un niveau de lecture d'environ 5.0 était recommandé. La participation expérimentale de quelques élèves ayant un niveau inférieur de lecture a révélé qu'ils étaient incapables de profiter du matériel et des techniques en usage. Cependant, le niveau de lecture a été abaissé dernièrement à 4.0, et on donne des cours spéciaux de lecture pour préparer ces élèves à participer au programme régulier d'FI.

Les enseignants, qui se sont habitués maintenant au programme FI, apprécient l'occasion qui leur est donnée d'apporter à chaque élève l'aide dont il a besoin quand il en a besoin, et les résultats obtenus les comblent de satisfaction. Ce ne fut pas un changement facile, mais ils affirment qu'ils ne voudraient pas retourner à l'enseignement traditionnel.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan applique maintenant le programme FI du niveau 5-10 pour adultes dans sept autres centres et a aidé à l'adoption de cette théorie dans plusieurs autres établissements relevant ou non de sa compétence.

Cette expérience a été faite de façon très pragmatique. Lorsque quelque chose n'allait pas, le surveillant et les enseignants y voyaient de façon à obtenir les résultats désirés. La présence d'un aide-enseignant a été proposée, et on a accepté d'embellir cette proposition sans plan bien défini. On a recueilli quelques statistiques et inscrits certaines données anecdotiques. Toutefois, l'objectif était de faire naître l'idée de l'enseignement individualisé dans un programme de recyclage des adultes. Le but de la présente description a été de donner

Ce sont les enseignants qui ont dû faire face au plus grand problème. Ils devaient se faire une nouvelle conception de leur rôle dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. N'étant plus la source des connaissances, ils avaient maintenant à leur disposition une grande variété de moyens de connaissances qu'ils devaient faire correspondre aux besoins de chaque élève. Leur rôle dans la classe consistait maintenant à motiver et encourager chaque élève, à lui donner des conseils et des instructions particulières lorsqu'il en avait besoin, à déterminer les difficultés particulières de chacun, à indiquer les ouvrages de formation sur une base individuelle, et à faire passer les tests généraux et les autres tests d'évaluation. Ils avaient maintenant plus de contacts directs avec chaque élève.

Evidemment, les enseignants devaient se familiariser complètement avec le matériel. Chaque enseignant participant pour la première fois au programme doit le faire. Les premiers professeurs ont dû constater que certains ouvrages valables du point de vue pédagogique ne contenaient pas d'index détaillé ou d'analyse du contenu, ni les vérifications des progrès réalisés et les tests généraux requis. Il fallait les préparer et les imprimer. Quelques livres non programmés ont été utilisés et, il a fallu alors préparer les réponses pour les élèves.

Le simple fait de préparer ce matériel et de l'adapter dans les classes pour qu'il soit facilement accessible aux élèves, tout en augmentant le nombre de classes, représentait une tâche énorme. Les

professeurs ont travaillé fort, et de longues heures pendant cette première période, mais leurs efforts prodigieux ont été soutenus non seulement par leur propre enthousiasme mais aussi par le succès des premières expériences.

Au cours de la première année du projet, le temps moyen pris par les élèves de l'enseignement individualisé pour atteindre un niveau d'instruction donné a été réduit à un peu plus de la moitié du temps alloué auparavant pour couvrir environ le même programme dans les classes traditionnelles dirigées par un professeur. Certains élèves sont même passés d'un niveau à l'autre dans un temps considérablement moins long que la moyenne. Le programme avait un autre avantage: ceux qui avaient mis plus de temps que la moyenne avaient appris la matière étudiée. Le taux d'abandon des études a baissé d'environ 26% dans les classes traditionnelles à 8% environ dans les classes d'EI.

Le succès du projet au niveau 5-8 a hâté l'extension de l'enseignement individualisé à un niveau supérieur. En fait, cela a été rendu presque nécessaire par le problème administratif que posait l'acceptation dans les classes de l'école secondaire d'une série d'élèves qui se présentaient aux examens de la 8^e année dès qu'ils étaient prêts. Le personnel a élaboré le programme du niveau 5-10 pour adultes, afin de dispenser des cours individualisés en sciences et mathématiques du niveau secondaire qui leur permettraient d'être admis en 11^e technique conduisant au diplôme d'école secondaire. Le but ultime est d'étendre l'approche individualisée à la 11^e année.

A l'autre bout de l'échelle, l'individualisation et l'acceptation continue sont essayées à titre expérimental, et on utilise le matériel "Learning 100" (McGraw-Hill, "EDL"). Jusqu'à présent,

"en recherche environnementale", qui étudie particulièrement l'environnement social, économique, politique et naturel de l'homme, ce que le milieu offre, comment l'utiliser ou s'y adapter et vivre en harmonie avec lui. Ce cours est dispensé maintenant.

En mathématiques, une bonne quantité de livres programmés constituaient les textes de base, auxquels venaient s'ajouter quelques exemplaires d'une grande variété d'ouvrages permettant de se perfectionner ou donnant de plus amples explications. En communication, on s'est servi des laboratoires populaires de lecture équipés de cabines et d'ouvrages d'accompagnement, en plus d'un manuel de formation avec explications et exercices de langue et d'ouvrages similaires.

Il a été jugé nécessaire de préparer un cours d'orthographe. Cela a été fait avec une orientation phonétique à l'aide d'un petit appareil audio-visuel et de cartes spéciales avec un bout de ruban attaché au fond. (L'appareil fait réentendre le bout de ruban et sert également d'appareil enregistreur pour imprimer des cartes.) L'élève utilise ces cartes pour les exercices et les tests d'orthographe. Il place la carte dans l'appareil, entend le mot, le mot dans une phrase, et le mot répété; il écrit le mot, puis enlève la carte de l'appareil et la retourne pour comparer l'épellation donnée au verso et le mot qu'il a écrit. Cette méthode permet à l'élève de contrôler la vitesse. Avant de commencer à s'exercer sur l'appareil à cartes, l'élève étudie la leçon d'orthographe sur une carte imprimée ordinaire.

L'âge des élèves variait de l'adolescence avancée à la quarantaine, mais la plupart appartenaient à la jeune catégorie. Environ les deux

tiers d'entre eux étaient d'origine indienne ou métisse (moitié indienne). Pour la plus grande partie des élèves, l'anglais était la langue seconde, ce qui a donné lieu à un problème vite découvert dans le cours d'orthographe; tout en apprenant séparément avec des cartes imprimées, l'élève pouvait mal prononcer quelques-uns des mots; alors il ne pouvait pas reconnaître ces mots lorsqu'il les entendait dans l'appareil. On a surmonté cette difficulté en ajoutant des cassettes sonores qui devaient être utilisées en même temps que les cartes imprimées afin que l'élève ait une bonne prononciation dès le début.

Les services d'un aide-enseignant de la même origine ethnique que la majorité des élèves se sont révélés utiles. L'aide a été employé à temps plein et a assisté l'enseignant dans plusieurs classes ainsi que dans les fonctions générales selon le besoin. (L'auteur croit qu'une classe comprenant un professeur qualifié et d'un aide-enseignant à temps plein pourrait recevoir de dix-huit à vingt élèves.)

Le placement et les tests diagnostiques sont faits pendant l'inscription. En outre, des tests périodiques sont compris dans le programme. A de courts intervalles, l'élève vérifie lui-même les progrès qu'il a réalisés (test abrégé), répond aux questions du test, vérifie ses réponses, calcule ses points et les inscrit dans son registre. Le professeur donne un test général lorsque l'élève le demande et juge s'il est prêt pour ce test d'après ses progrès.

Les élèves se sont révélés non seulement capables, mais heureux d'assumer une grande partie de la responsabilité de leur propre apprentissage. Ils ont appris facilement les techniques de l'utilisation de l'appareil à cartes, du magnétophone, du projecteur de films fixes, etc., et ils ont vite appris à se servir du test abrégé de la façon voulue.

Les classes de "main-d'oeuvre": que faire avec les nouveaux élèves acceptés une fois le cours en marche depuis déjà quelques semaines. Il apporterait également une solution au problème des centres de main-d'oeuvre (bureaux d'emploi publics) qui doivent faire attendre les élèves futurs jusqu'à ce qu'une nouvelle classe soit formée. Les nouveaux élèves pourraient être intégrés individuellement dans les places vacantes à mesure que d'autres élèves passeraient à un niveau supérieur. Cette possibilité d'intégration continue a vivement intéressé toutes les personnes que ces questions préoccupent.

En septembre, les enseignants visés se sont réunis pendant une semaine à Regina avec un expert-conseiller du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration pour discuter de la raison d'être et de la dynamique de l'E.I. Ils ont choisi et commandé du matériel et élaboré les modalités administratives des classes.

Tout le niveau allant de la 5^e à la 8^e année est devenu le projet expérimental de l'enseignement individualisé; cependant, l'acceptation d'environ soixante élèves s'est faite progressivement, une classe à la fois, douze par classe. Cela signifie que quelques enseignants ont été libérés pendant un certain temps et ont pu ainsi aider le surveillant dans de nombreux préparatifs.

Le conseiller a recommandé que la 5^e année soit le niveau d'acceptation le plus bas, car on était d'avis que c'est le premier niveau auquel les élèves savent lire suffisamment pour apprendre de cette façon. Il convenait qu'on choisisse la 8^e année comme niveau le plus élevé, puisqu'il conduisait au niveau secondaire, dont les cours se donnaient dans un autre

édifice. De plus, préparer quatre années suffisait au début.

Plusieurs moyens ont été employés. Autant que possible, on a utilisé le matériel commercial disponible, car on avait assez à faire sans avoir à inventer plus de matériel qu'il n'en fallait.

Le Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada est orienté vers la formation professionnelle; en conséquence, la plupart des élèves visaient l'obtention du certificat de 10^e année (éducation des adultes) qui est requis par nombre de maisons de commerce. Il s'agit de cours accélérés comprenant trois matières principales: communication (lecture, anglais, orthographe, composition, communication orale), mathématiques et sciences. Beaucoup d'éléments ont été rassemblés dans le domaine des communications et des mathématiques. C'est en "Science générale" qu'il a été le plus difficile de trouver du matériel programme pour les adultes. Bien que ce cours n'ait pas été enseigné avant la 8^e année, on avait un besoin immédiat de ce matériel, car on allait inscrire des élèves à tous les niveaux de l'échelle 5-8. On a donc adopté provisoirement un programme qui a donné d'assez bons résultats.

Peu de temps après, au cours d'une révision du programme d'enseignement, le personnel a conclu qu'il n'était pas nécessaire d'inclure dans le programme de ratrapage beaucoup de science générale, qui pourrait ne pas convenir à chaque élève, étant donné que l'on enseignait les domaines spécifiques des sciences générales dans les cours spécialisés où ils s'appliquaient. Par contre, plusieurs élèves adultes de ce niveau avaient besoin de connaissances pour faire face à leur milieu, et ce n'est qu'indirectement et en partie que le programme des communications pouvait satisfaire à ce besoin. Il a donc été décidé de préparer un cours individualisé

ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ DANS LE PROGRAMME DE RECYCLAGE DES ADULTES

Naida Waite

quelques-unes des discussions. Un élève se trouvant près de vous pourrait demander au professeur de l'aider à résoudre un problème. Vous constateriez probablement que vous avez là une classe où les adultes ont le privilège de se conduire en adultes et où le professeur a l'occasion d'aider directement ses élèves.

Le programme a commencé à l'automne de 1968 lorsque l'enseignement individualisé a été introduit dans le programme à temps plein de recyclage des adultes au Centre professionnel de Regina. Au début, le programme comprenait la 5^e à la 8^e année.

La planification du programme avait débuté le printemps précédent, lors d'une rencontre des représentants du ministère provincial de l'éducation, des établissements de la Main-d'œuvre et de l'immigration (qui achèterait, par l'entremise de son Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada, la majeure partie de la formation conçue et rendue possible). Tout compte fait, il serait intéressant de voir l'effet de cette approche sur la qualité de la formation, la durée de la période de formation requise et le taux de cessation des études. Si le programme réussissait, il résoudrait l'un des principaux problèmes des enseignants dans

De: National Society of Programmed
Instruction Journal, Vol. X,
No 4, Mai 1971.

Si vous deviez passer une journée à observer une classe de rattrapage des adultes au Centre professionnel de Regina "Regina Vocational Centre" en Saskatchewan (Canada), vous y verriez jusqu'à quatorze élèves assis à des tables mobiles et travaillant chacun aux tâches qui leur sont assignées. Quelques-uns utilisent des manuels préparés à leur intention. Un élève peut porter des écouteurs reliés à un magnétophone et répondre doucement à un ruban d'exercice. Un autre peut se servir d'un appareil audio-visuel à ruban et carte pour épeler. Un ou deux peuvent consulter des livres de référence dans la bibliothèque. Deux élèves peuvent se parler doucement, l'un aidant l'autre.

Vous verriez un élève se diriger vers le classseur et vérifier, à l'aide du test abrégé, les progrès qu'il a réalisés. Vous pourriez voir un autre élève se lever et sortir de la classe, puis revenir peu de temps après avec une boisson gazeuse qu'il boirait tout en continuant de travailler. Le bruit entendu serait un bourdonnement d'activité, de mouvement et de brèves conversations. Aucune voix en particulier ne retiendrait votre attention. L'enseignant pourrait participer à

Mlle Waite est conseillère au
"Saskatchewan New Start Inc., Prince
Albert."

d'écrire directement dans les cahiers d'exercices.

En général, quelle que soit la sorte de matériel utilisé, les élèves adultes n'apprennent pas si on ne répond pas à leurs besoins. Le professeur pour adultes doit traiter ces derniers comme des personnes mûres. Il doit accepter leur conduite, oublier leurs défauts, ne pas leur parler de haut, mais d'égal à égal. Les élèves adultes ne sont pas obligés de faire des études comme les élèves des écoles ordinaires. A moins de se sentir acceptés, ils abandonneront l'école pour la dernière fois peut-être.

BIBLIOGRAPHIE

1. Adult Education Association, *Adult Education*. Washington (D.C.) publication trimestrielle.
2. Adult Education Association, *Adult Leadership*. Washington (D.C.) publication mensuelle.
3. Betts, E.A. *Foundations of Reading Instruction* (édition révisée).
4. Cass, Angelica et Arthur Crabtree. *Adult Elementary Education*. Noble & Noble, New York, 1965.
5. Dolch, Edward. *Good Reading for Poor Readers*. Garrard, Champaign (Ill.), 1964.
6. Dolch, Edward. *Helping the Educationally Handicapped*. Garrard, Champaign (Ill.), 1966.
7. Griffin, John H. *Black Like Me*. Signet & Mentor, New York, 1964.
8. Harrington, Michael. *The Other America*. Macmillan, New York, 1964.
9. Lanning, Frank et Many, Wesley. *Basic Education for the Disadvantaged Adult: Theory and Practice*. Houghton Mifflin, Boston, 1966.
10. Mayhew, Jean B. et Weaver, Carl H. "Four Methods of Teaching Reading Improvement at College Level", *Journal of Developmental Reading*, 3 (hiver 1960), 75-83.
11. Miller, Marilyn V. *On Teaching Adults: An Anthology*. Center for the study of Liberal Education for Adults, Brookline, 1960.
12. National Association for Public School Adult Educators, *Counseling and Intervewing Adult Students*. Washington (D.C.), 1960. *How Adults Can Learn More--Faster*. Washington (D.C.) 1961. *Swap Shop*. Washington (D.C.), publié cinq fois par an. *Techniques*. Washington (D.C.) paraît d'octobre à mai. *A Treasury of Techniques for Teaching Adults*. Washington (D.C.) 1964. *When You're Teaching Adults*. Washington (D.C.), 1959.
13. United States Government Printing Office. *Curriculum Guide to Adult Basic Education* (niveau élémentaire). Washington (D.C.), 1966. *Curriculum Guide to Adult Basic Education* (niveau intermédiaire). Washington (D.C.), 1966.
14. Wallace, Mary C. *Literacy Instructor's Handbook: An Adventure in Teaching*. Follett, Chicago, 1965.

aux questions au cours des autres leçons et pour les aider à lire plus vite. La plupart des élèves s'adaptent rapidement à cette nouvelle façon d'apprendre et ils en viennent à aimer aller au laboratoire. Comme lire et écouter se ressemblent, on se sert des bandes magnétiques "*Listen and Read*" et "*Listen and Write*" (EDL) pour présenter les nouvelles leçons et pour faire faire les exercices.

Le Centre possède beaucoup d'autres sortes de moyens à l'usage des professeurs dans les classes. Chaque pupitre est équipé d'un rétro-projecteur surélevé dont l'utilité est indiscutable quand vient le temps de présenter une leçon nouvelle ou de faire des révisions. Les professeurs fabriquent des diapositives qui sont très utiles pour enseigner les sons des lettres, la syllabation et pour l'usage des signes diacritiques. Le projecteur à réflexion sert à présenter les histoires que les élèves doivent lire en groupe. Les feuilles de travaux pratiques peuvent être placées dans la machine et le professeur est en mesure d'indiquer à la classe les idées importantes. Les élèves se servent de magnétophones pour s'exercer, pour écouter l'enregistrement de leur voix et améliorer leur élocution.

Le Centre d'éducation permanente des adultes, à Mattoon (Ill.) possède un magnétoscope: nombre de leçons d'intro-duction sont enregistrées, pour que les professeurs ne soient pas obligés de répéter ces cours aux nouveaux étudiants qui arrivent à tout moment. Les cours peuvent aussi être enregistrés à l'intention des élèves qui veulent reprendre les cours qu'ils ont manqués.

Au centre de Danville, les professeurs ont pensé à différentes sortes de feuilles de réponse pour réduire le coût du matériel. Pour les cours qui nécessitent des cahiers d'exercices dispendieux, les élèves utilisent des feuilles traitées à l'acétate et des crayons à mine grasse pour éviter

obtiennent plus de 80% des résultats de compréhension. Au-dessus de ce pourcentage, le rythme reste le même. À l'occasion, quand un élève continue d'avoir des résultats faibles, on augmente le rythme pour voir si le précédent n'était pas trop lent. La plupart du temps en matière de compréhension, les résultats médiocres persistent sont un signe que la matière est trop difficile pour la personne.

Après chaque tranche de cinq leçons, l'élève passe un test de rendement:

Les "Reading Efficiency Checks" (EDL). Ces tests correspondent au niveau des histoires lues sur film fixe et les étudiants font une lecture chronométrée dans un livre d'exercices ordinaire. Ce matériel aide l'élève à transposer ses progrès dans des conditions normales de lecture. La plupart des adultes sont persuadés qu'ils ne peuvent pas augmenter leur vitesse de lecture. On entend souvent le commentaire suivant: "Je ne comprends rien avant d'avoir lu le texte deux ou trois fois."

Une élève qui, pendant plusieurs semaines, n'était pas arrivée à finir une carte du SRA ou une leçon du contrôle de lecture en une même période de cours, a finalement réussi à faire les deux. Elle a découvert qu'elle pouvait en réalité lire beaucoup plus vite qu'elle ne le croyait.

Il faut beaucoup d'encouragement de la part du professeur pour convaincre les élèves qu'ils n'ont pas besoin de "regarder" chaque mot séparément pour comprendre ce qu'ils lisent. Quand les étudiants commencent à utiliser les contrôleurs de lecture, on leur dit de ne pas s'inquiéter s'il y a plusieurs erreurs dans leurs réponses, car ils doivent d'abord s'habituer à se servir des machines. On leur rappelle aussi qu'ils ont prouvé leur habileté à lire et à répondre correctement

Aux niveaux III et IV, le matériel de base est constitué par le matériel de Laboratoire SRA-IIIa et IVA et le "Reader's Digest" éducatif, en plus des documents dont dispose le laboratoire de lecture. A ce niveau, la méthode "Mot" sert de complètement et une bibliothèque d'environ trois cents livres brochés est ouverte dans la classe et dans le laboratoire de lecture. Les élèves des niveaux I et II sont aussi autorisés à utiliser ces ouvrages. Le gros des volumes de cette bibliothèque est constitué de livres cartonnés pour adultes, de "EDL Reading 300 Library B" et de "Steck-Vaughn".

Le laboratoire de lecture est équipé de quinze cabines munies de casques-écouteurs qui permettent d'écouter l'une des trois leçons enregistrées qui passent en même temps. Chaque cabine a aussi un "Controlled Reader, Jr. " (EDL) contrôleur de lecture pour la pratique de la vitesse de lecture. Il y a en outre dans le laboratoire cinq appareils (EDL) facilitant l'apprentissage de la lecture rapide. L'élève s'en sert lorsqu'il a atteint une vitesse de lecture correspondant au niveau de la neuvième année, soit 450 mots à la minute.

Avant de commencer à travailler avec les contrôleurs de lecture, les élèves subissent le test de niveau "SRA Reading for Understanding". La plupart des élèves donnent une réponse correcte. Les cinquante premières réponses: on peut donc se faire une idée suffisante du niveau de départ en commençant à l'item cinquante-et-un du test. Ce matériel permet des exercices de lecture de paragraphes pour en saisir le sens, plutôt que des exercices de lecture élémentaire, comme la capacité de saisir le mot ou la lecture pour trouver réponse à une

question. Etant donné qu'il n'est pas nécessaire de compléter ce travail en une séance, le matériel est utile dans le laboratoire de lecture. Il est difficile pour un moniteur de faire débiter une classe sur le contrôleur de lecture parce qu'il faut s'occuper individuellement de chaque élève pour être sûr qu'il a compris comment utiliser les appareils. Tous les élèves peuvent continuer à utiliser le matériel de compréhension de la lecture jusqu'à ce que le moniteur ait enseigné à chacun le maniement des contrôleurs de lecture. Une fois qu'ils ont tous appris ce maniement, les élèves prennent une leçon à l'aide du contrôleur de lecture d'abord et ensuite, ils passent le reste de la séance à utiliser le matériel de compréhension de la lecture. Pour fixer le point de départ de chaque élève, sur le contrôleur de lecture, on utilise les résultats des tests SRA du laboratoire de lecture et du matériel de compréhension de la lecture. Les tests "Word Clues (EDL)" donnent aussi de bons résultats dans le choix du niveau pour entraîner à la vitesse. Les niveaux vont de la quatrième à la quatrième année. Chaque étudiant se sert d'un manuel d'exercices contenant des histoires dont on donne un aperçu préalable, en même temps qu'une étude des mots nouveaux du texte. Ensuite, on lit sur un film fixe l'histoire en entier. L'élève répond alors à dix questions de compréhension sur chaque histoire. A l'exception des feuilles de questions, tout le matériel est réutilisable indéfiniment.

La plupart des élèves commencent à lire à la vitesse de 180 mots à la minute, sur le contrôleur de lecture. Il semble que 120 mots à la minute soit un rythme trop lent pour la plupart des élèves qui deviennent alors impatients et ne se concentrent pas aussi bien sur les histoires. L'élève continue à accroître sa vitesse tant qu'il

matériel de laboratoire SRA-IIB et IIA. Bien qu'il ne soit pas conçu pour des adultes, le genre de langue qu'il utilise--même aux niveaux élémentaires--est bien adapté et les histoires lues restent intéressantes pour des adultes. Après avoir pris connaissance des histoires qui peuvent leur servir pour leurs cours de science et d'histoire, les élèves sont libres de choisir les histoires qu'ils ont envie de lire. Toutes les cinq leçons, le moniteur contrôle le travail de l'élève. Si le résultat pour la leçon en question et les précédentes est satisfaisant, l'élève est autorisé à passer au niveau supérieur. Tout en contrôlant périodiquement ces leçons, le professeur a l'occasion de faire lire l'élève à haute voix et de discuter avec lui des difficultés que ce dernier semble rencontrer. Ce contrôle périodique empêche toute tendance à tricher; en effet, malgré tous les efforts du professeur pour convaincre les élèves que ce n'est pas parce qu'ils font des erreurs qu'ils passeront pour des bornes, il y en a toujours qui se sentent absolument obligés de donner la réponse correcte, dussent-ils tricher pour y arriver. Il est extrêmement difficile de convaincre certaines personnes qu'elles vont apprendre en corrigeant leurs erreurs.

De nombreux éducateurs répugnent à employer les méthodes programmées parce qu'ils redoutent ce genre de tricherie. Cependant, des études ont démontré qu'un étudiant qui suit les étapes des méthodes programmées apprend quelque chose grâce à ces méthodes, même s'il copie la réponse en fin de compte. La plupart des adultes qui trichent lorsqu'ils commencent à suivre des cours le font parce qu'ils doutent de leurs capacités, mais ils apprennent

rapidement à jouer le jeu dans les règles, en découvrant que personne ne risque de perdre des points puisqu'on ne donne pas de note. Ceux qui continuent à tricher voient qu'au moment de passer des épreuves de récapitulation, ils ne savent pas faire le travail qu'ils sont censés connaître.

Il est essentiel que les élèves comprennent les raisons de ce genre d'auto-enseignement réalisé par l'élève lui-même. Ils doivent comprendre qu'ils sont capables de faire leur travail tout seuls et qu'en fin de compte cela leur apprend à se rendre indépendants. Ils peuvent aussi comprendre l'importance de l'assiduité et voir qu'ils ont avantage à n'avoir pas à attendre le reste de la classe. Il est essentiel qu'ils reconnaissent que le professeur est là plus pour les aider que pour leur dire quoi faire et qu'ils ne doivent pas avoir honte de demander de l'aide. Le professeur peut de temps en temps rappeler: "Je suis ici pour vous aider" ou "N'hésitez pas à me demander assistance". Il peut être utile qu'il se promène dans la classe et demande à chaque élève en particulier s'il peut lui être utile.

On peut également utiliser à ces niveaux le tachistoscope et le "Language Master". Cette dernière machine sera utilisée de la même manière qu'au niveau élémentaire. Le tachistoscope sert à améliorer la perception visuelle, c'est-à-dire la reconnaissance et l'interprétation rapide des symboles; elle permet également d'enseigner et d'étendre le vocabulaire "visuel" et enfin d'enseigner l'analyse structurale et phonétique. Le professeur doit veiller à percevoir les signes d'anxiété qui indiqueraient que la tension devient trop forte et la durée des séances doit être fixée en fonction de ces observations.

de méthode, il ne le forcera pas. Le matériel de M. W. Sullivan sert pour les exercices complémentaires et l'entraînement phonétique. Avec les progrès, on passe quelquefois au matériel "Mott", fondé sur la phonétique. Quand l'élève peut lire tout seul, il peut utiliser le matériel S.R.A. Chacun travaille à l'aide des instruments qui semblent les mieux adaptés à ses besoins et à ses aptitudes. En réalité, à tous les niveaux, chaque leçon est une leçon de lecture, que l'on parle de mathématiques, d'anglais ou de sciences. La classe peut lire une histoire très simple sur Christophe Colomb, qui peut mener à une lecture personnelle plus approfondie de l'encyclopédie.

Il y a plusieurs moyens de vérifier les progrès accomplis. En plus de l'appréciation du professeur, plusieurs des manuels comportent des examens périodiques. On se sert du "Dolch Basic Sight Word Test" et, à l'occasion, de l'"Adult Basic Learning Examination" qui est l'un des rares tests destinés spécialement aux adultes.

L'enseignement au niveau intermédiaire et supérieur

Aux niveaux intermédiaires et supérieurs, les élèves sont répartis en cinq groupes. Le niveau I est composé de quatre groupes, le niveau II, à la cinquième et la sixième; le niveau III, à la septième et la huitième; le niveau IV, à la neuvième année et au delà. Enfin, il y a le niveau du certificat d'équivalence des études secondaires "G.E.D.". A ce dernier niveau, les élèves s'occupent surtout de littérature et, comme ils ne font plus réellement partie du programme d'instruction élémentaire, on ne reparlera plus de leur travail. Aux

quatre autres niveaux, les étudiants passent environ neuf semaines dans le laboratoire de lecture et neuf semaines dans une salle de classe, conformément à une idée qui ressort d'une étude faite par "Mayhew" et "Weaver" sur quatre méthodes d'enseignement de la lecture. Ces auteurs ont remarqué en effet qu'en utilisant uniquement une méthode fondée sur l'usage des manuels, pendant plusieurs semaines et ensuite, pendant plusieurs d'appareils, il est plus facile de motiver les élèves, même s'ils ne font pas de progrès plus rapides que les deux autres groupes qui s'améliorent aussi. Puis-qu'il est essentiel de motiver les élèves adultes, c'est cet emploi du temps qui a été choisi. Grâce à ces longues périodes passées soit au laboratoire, soit dans la salle de classe, on évite aussi aux étudiants de ne jamais savoir dans quelle salle ils doivent se trouver pour le cours de lecture.

Aux niveaux I et II, la méthode "Mott" combine la lecture, l'orthographe et la connaissance de l'anglais. Les différentes connaissances se renforcent mutuellement. La méthode fournit beaucoup d'exercices écrits et les histoires peuvent servir à animer des discussions sur les problèmes de la vie quotidienne. L'étude des éléments phonétiques et structuraux et des exercices à l'aide du dictionnaire sont prévus. Pour les écoles qui n'ont pas assez d'argent ou dont les professeurs sont peu expérimentés, cette méthode offre un bon départ dans l'éducation des adultes. L'édition B de "News for You" s'adresse aussi à ces élèves. Cette édition semble mieux adaptée aux élèves que l'édition A destinée au niveau élémentaire. Les professeurs de ce dernier niveau pensent en effet qu'il faudrait une édition plus simplifiée pour les débutants.

Aux niveaux I et II on emploie le

du cours primaire. Les cartes du "Dolch Basic Sight Words" et le "SRA Reading Laboratory" sont en usage. La bibliothèque comprend la série "Discovery Books" de "Garland Press" et la série "Deep Sea Adventure". Mais il y a de nombreux ouvrages préparés spécialement pour les adultes. Une série assure une continuité dans la méthode visuelle: il s'agit des textes de "Steck-Vaughn": "Working with Words", "Working with Word Patterns" et "Building Word Power". De "Words to Stories" et "Operation Alphabet" sont aussi utiles à l'application de la méthode visuelle. "Steck-Vaughn", "Noble and Noble", the "Allied Education Council", qui ont publié le "Mott Basic Language Skills Program", sont les pionniers de la publication de manuels destinés aux adultes. Les cartes faites par les professeurs ou accompagnant les textes sont également utiles dans la pratique.

La machine "Language Master" s'est révélée un instrument très utile dans l'enseignement de l'identification des mots, l'amélioration du vocabulaire, la prononciation et l'élocution, tout spécialement pour les étudiants étrangers qui apprennent l'anglais. La machine emploie des cartes semblables à celles des ordinateurs. Certains représentent un objet et le mot qui le désigne; d'autres portent des phrases ou des expressions déjà imprimées et d'autres sont blanches pour que les professeurs les préparent eux-mêmes. Au bas de la carte, il y a un bout de ruban magnétique sur lequel le professeur enregistre la prononciation du mot. L'élève enregistre sa propre prononciation du mot et il peut écouter celle du professeur et comparer les deux. Quand les élèves ont acquis une bonne connaissance visuelle du vocabulaire, l'enseignement phonétique peut commencer. Toutefois, si le professeur trouve qu'un élève a de la difficulté avec ce genre

de vêtements, changer ses habitudes. Une dame a apporté l'exemple: *changer le bébé*, ce qui surprie beaucoup une étrangère, qui s'exclama: "Mais non, ça ne se fait pas!" Les professeurs trouvent que les adultes doivent surmonter des difficultés de la langue comme ajouter un "s" à des mots qui n'en ont pas et ne pas prononcer le "s" des mots qui en ont un. Toutefois les adultes semblent avoir une meilleure mémoire visuelle du vocabulaire que les enfants, parce que les adultes ont une plus grande expérience du mot parlé; aussi commence-t-on à enseigner la lecture par la méthode visuelle. La plupart du temps les courbes d'acquisition ne sont pas utilisées pour tout le groupe parce qu'il y a rarement deux élèves qui travaillent au même rythme; le professeur travaille donc avec chaque élève sur des textes d'exercice que l'étudiant reproduit et qu'il lit ensuite avec l'aide du professeur. Ecrire les mots aide à s'en souvenir. On dispose un peu partout des écritaux que les gens voient tous les jours, afin que les élèves apprennent à les lire. Les techniques en usage dans l'enseignement de la lecture aux enfants, comme les rapprochements de mots, la recherche des similitudes et des différences, ainsi que la rime, peuvent aussi être utiles aux adultes. La difficulté consiste à présenter ces exercices pour les adapter aux adultes. Il faut montrer aux élèves que lire est agréable; le professeur doit trouver la méthode la plus appropriée d'enseigner aux élèves à lire et à aimer lire. Certains des textes en usage peuvent se retrouver dans toute classe

7. Chaque leçon devrait comprendre une ou deux idées que l'élève puisse maîtriser afin qu'il réalise qu'il réussit.
8. Les leçons devraient se suivre selon un ordre logique.
9. Les leçons devraient être présentées de manière que les élèves puissent la plupart du temps avancer par eux-mêmes.
10. Une partie de la matière devrait avoir rapport à des situations courantes de la vie, soins ménagers, occasions d'emploi, droits et devoirs des citoyens et aux lectures récréatives.

Ces principes fondamentaux guident les enseignants du Centre dans leur travail auprès des élèves et dans leur choix du matériel qui convient à chacun de ces derniers.

Les objectifs de l'enseignement de la lecture

Pendant la première année qui a suivi l'ouverture du Centre, les professeurs ont dressé la liste d'objectifs qui suit :

1. Enseigner la lecture comme un moyen de développement personnel.
2. Définir et offrir les moyens de développer la facilité à lire.
3. Développer les concepts verbaux et la reconnaissance des mots.
4. Développer la capacité de communiquer les idées et l'information.
5. Développer la compréhension des idées véhiculées par les mots.

Très souvent, les discussions sur les différents sens d'un mot donnent lieu à des incidents cocasses. Un jour qu'il fallait trouver des expressions faites avec le mot *changer*, on a trouvé des exemples comme *changer un pneu, changer*

L'enseignement au niveau élémentaire

6. Développer la capacité de comprendre et de rechercher l'information.
7. Développer la pensée critique et la discussion constructive.
8. Encourager l'application de la capacité de lire à la solution des difficultés quotidiennes.
9. Développer les méthodes et les habitudes d'étudier.
10. Créer chez l'élève le goût de la lecture récréative qui a une certaine valeur.

donnent un travail médiocre et finissent par abandonner les études.

Le professeur doivent faire preuve d'un intérêt véritable pour les élèves et leurs difficultés. Le Centre conserve sur fiches les adresses des élèves pour leur écrire, en cas d'absence prolongée, et leur faire savoir qu'on aimerait qu'ils soient là.

Les maîtres doivent garder à l'esprit les principes de base de l'apprentissage et les problèmes spéciaux reliés à l'enseignement aux adultes. L'élève adulte doit pouvoir constater ses progrès; il lui faut faire des travaux qui aient du sens et avoir un objectif à atteindre dans chaque leçon. Il faut avoir une abondance d'exercices pratiques et une gamme de sujets et de techniques qui permettent à chacun d'apprendre des choses intéressantes. Les adultes qui étudient le font parce qu'ils le veulent, mais les professeurs doivent louer leurs efforts afin de soutenir leur motivation. Peut-être ne savent-ils ni lire ni écrire, mais ils ont un bagage de connaissances acquises avec l'expérience. Ils ont un grand besoin de sentir qu'ils réussissent bien en classe. Voici une liste des difficultés propres aux élèves adultes, qui diffèrent de celles des enfants:

- Les adultes sont fatigués, après une journée de travail ou de soins du ménage.
- Les adultes peuvent apprendre aussi bien que les jeunes enfants, même s'il leur faut un peu plus de temps.
- Les adultes sont désireux d'ap-prendre et ils sont parfois impatientes devant la lenteur des résultats.

- Il faut que les adultes voient un rapport entre ce qu'on leur enseigne et les besoins de leur famille ou de leur travail.
- Les troubles de la vision et de l'audition sont plus fréquents chez les adultes que chez les enfants.
- Les adultes ont peu de temps à consacrer à faire des devoirs.

Ces problèmes doivent rester présents à l'esprit des enseignants et de ceux qui choisissent les instruments de travail.

Le choix des instruments de travail

Pour l'éducation des adultes, la variété ne devrait avoir de limite que le budget, en ce qui concerne le matériel de travail et les installations. Le choix et la préparation du matériel doit vent être guidés par les considérations suivantes:

1. Le matériel doit être approprié aux élèves. Sont-ils des cultivateurs, des ouvriers qui travaillent un peu partout, travailleurs dans l'industrie?
2. Les cours doivent comporter des travaux pratiques adaptés à tous les talents.
3. Le matériel et les activités devraient se rattacher à des sujets familiers et intéressants.
4. Même au début la matière doit comporter un vocabulaire fait pour des adultes.
5. Le matériel de travail des débutants devrait comprendre des phrases courtes, imprimées en gros caractères et à double interligne.
6. Il faut contrôler la lisibilité du matériel.

Les leçons individuelles

Etant donné la nature du programme, il est évident que la clé de l'enseignement aux adultes, au Centre, est l'enseignement individuel qui est une méthode efficace et nécessaire chez des adultes. Avec une aussi grande variété d'âges, d'instruction, de caractéristiques sociales et de talents, le régime le plus fructueux est celui qui s'adapte à chaque personne.

L'enseignement individuel permet aussi l'inscription des étudiants à n'importe quel temps de l'année. Cela résout le problème de la présence irrégulière aux cours résultant des responsabilités des adultes. Il n'est pas souvent possible de donner un cours à toute une classe, car il est rare que tous les élèves soient présents à la fois.

Certains cours de base sont réservés pour les moments où tous les élèves sont présents. Comme le professeur ne peut redonner un cours pour les absents, l'enseignement individuel réduit les méfaits de l'absentéisme. Tous les élèves peuvent en être rendus à des leçons différentes et chacun progresse à son propre rythme. Ainsi, la mère qui s'est absentée six mois, parce que son enfant a eu la varicelle ne se sent pas en retard sur les autres, à son retour. Le professeur consulte simplement le dossier de l'élève et cette dernière reprend là où elle avait laissé.

Les problèmes spéciaux de l'enseignement aux adultes

L'absentéisme n'est pas la seule difficulté rencontrée par les professeurs qui enseignent aux adultes. La plupart des enseignants du Centre ont participé à des colloques de formation dans le domaine de l'enseignement aux

La première difficulté rencontrée par le professeur au sujet des élèves a déjà été mentionnée--il s'agit de l'apprehension de l'école. Il se peut qu'il ait fallu à certains beaucoup de courage seulement pour franchir la porte de l'école le premier jour. Avec de la patience et de la compréhension, on peut dissiper ces craintes. Le professeur qui avoue aux élèves qu'il n'a pas réponse à toutes les questions, mais déclare qu'il peut les aider à trouver des solutions, augmente leur confiance en eux-mêmes. Il doit régner une atmosphère détendue dans la classe. Souvent, il y a des discussions sur les motifs qui ont poussé les élèves à arrêter d'étudier quand ils étaient jeunes. Quand les gens découvrent que les autres ont eu des motifs semblables aux leurs et que les professeurs les acceptent et les comprennent, ils sont moins embarrassés par le fait qu'ils ne sont pas instruits. Des raisons qui paraissent ridicules--du moins pour un professeur--comme de se faire traiter de "poule mouillée" ou de "tête enfile" par des compagnons, ont parfois suffi pour que de bons élèves

adultes et à des séances d'étude au Centre même. Même si la plupart d'entre eux ont des diplômes de maîtrise, ce n'est pas en éducation des adultes. Ce domaine est trop neuf pour qu'ils aient eu de nombreuses occasions de suivre des cours dans cette discipline. Le Centre possède une bibliothèque professionnelle et les publications "Gap Shop" et "Techniques", publiées par la "National Association for Public School Adult Education" et les revues "Adult Leadership" et "Adult Education", publiées par "Adult Education Association", fournissent une foule de renseignements utiles sur l'enseignement aux adultes.

Cinq cours de cinquante minutes ont lieu tous les jours, du lundi au vendredi, et il y a des cours supplémentaires les mardis et mercredis soirs de 19 à 21 heures. Au niveau élémentaire qui correspond aux trois premières années du cours primaire, les cours se donnent toujours avec les mêmes élèves tandis qu'aux niveaux intermédiaire et secondaire, les groupes varient. Au niveau intermédiaire, les élèves de jour font de la lecture les lundis, mercredis et vendredis; les élèves du niveau d'études équivalentes secondaires, les mardis et jeudis.

Les tests étalonnés

Afin d'avoir un dossier sur le succès d'ensemble du programme et pour apprécier les points forts et les faiblesses des nouveaux élèves, on fait subir des tests aux nouveaux des niveaux intermédiaire et supérieur, pendant la première semaine. Ceux des classes de lecture passent le test de lecture "Nelson-Reading Test", pour la neuvième année, et le test de lecture "Nelson-Reading Test", pour la neuvième année jusqu'au niveau des adultes. Le choix du test à faire subir est déterminé par le résultat des épreuves non étalonnées que les conseiller admettent. Les tests étalonnés sont peu recommandés pour les adultes, au début, car le retour à l'école est quelquefois une expérience angossante. Embarrasser les nouveaux élèves ou les

Le décloisonnement des programmes

rendre craintifs, en les accueillant avec une batterie de tests, peut les éloigner de l'école, car ils peuvent avoir gardé toute leur vie le souvenir d'une longue suite d'examens manqués.

Les conditions dans lesquelles on fait passer les épreuves font l'objet d'un soin particulier. Le personnel fait tout pour que les élèves se sentent à l'aise. Les enseignants prennent soin de bien leur faire comprendre qu'ils ne doivent pas considérer les tests comme étant menaçants puisque ceux-ci n'auront rien à voir avec les résultats scolaires. Ils leur disent que les tests sont des instruments servant à indiquer quels sont les meilleurs moyens de les aider. Les directives sont données et répétées patiemment, tant qu'il le faut, pour que les élèves sachent bien ce qu'il faut faire. Naturellement il est impossible de leur enlever toute inquiétude, mais les élèves ne considèrent habituellement pas les épreuves comme des menaces.

Il se peut qu'au cours des réunions mensuelles du personnel, il soit décidé de changer un élève de niveau, même si ces changements ne se font ordinairement qu'après les examens du certificat (d'équivalence des études secondaires) G.E.D. qui ont lieu trois fois par an. A ce moment, les étudiants qui sont prêts commencent les cours spéciaux du G.E.D., qui se donnent avant la période des examens.

Quand c'est possible, les élèves du niveau élémentaire passent au niveau supérieur, dans les matières qu'ils ont maîtrisées. Mais ils retrouvent la sécurité des classes fermées, nécessaire à ceux qui ont besoin de beaucoup d'attention particulière.

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE -
COURS DE LECTURE DE BASE POUR LES ADULTES

Norma Jean Bailey

Il est plutôt rare de trouver des collèges secondaires qui possèdent un centre d'éducation permanent des adultes avec un programme d'études de base et de formation professionnelle, un programme d'études équivalentes au niveau de l'école secondaire, ainsi que les programmes usuels (de courte durée) de formation professionnelle et paraprofessionnelle pour les adultes; pourtant, c'est le genre de centre que l'on trouve au "Danville Junior College", à Danville (Illinois). Cette réalité ne devrait pas être si rare puisque le collège secondaire semble l'endroit tout à fait approprié pour des cours aux adultes. Ce genre d'établissement offre aux adultes un cadre d'un certain prestige qui manque quand ces derniers reprennent les études dans un cadre scolaire ordinaire.

Le classement des élèves par des tests non étalonnés

A l'autome, les étudiants eventuels passent en entrevue chez un conseiller avant que les cours commencent. Selon les conversations, le

L'auteur fait partie du personnel du "Danville Junior College", (Illinois)

genre de réponses aux questions, le degré d'aide nécessaire pour remplir les formules de demande, l'usage du "Harris Graded Word List" et "Informal Textbook Test" qui se trouve dans le "Curriculum Guide to Basic Education", degré intermédiaire (publication du Bureau de l'éducation des Etats-Unis), les conseillers déterminent à quel niveau les élèves doivent commencer à étudier. Ces derniers sont informés que leur classement n'est que temporaire et que les professeurs doivent décider si ces choix sont justifiés. Après une semaine, les professeurs et les conseillers se réunissent pour discuter des changements nécessaires. Les décisions reposent sur les besoins des élèves en mathématiques et en lecture; si les déficiences sont grandes dans ces deux matières, les mathématiques ont habituellement la priorité. On croit que des leçons données en groupe ont plus de valeur en mathématiques et d'autre part qu'il est plus facile de s'occuper d'une gamme variée de différences individuelles dans une classe de lecture.

Tiré de: Figurel, J. Allen, ed., "Reading Goals for the Disadvantaged" (1970), International Reading Association, Newark (Delaware), 19711

et méthodes et il doit volontiers en faire l'expérience.

Pour récapituler disons que le modèle représente une gamme assez impressionnante de connaissances, aptitudes et attitudes. Il est probablement "idéal" en ce sens

que peu d'entre nous justifiaient de telles qualifications. Mais nous espérons que ce modèle, du fait qu'il est fondé sur des recherches dans le domaine des adultes ayant un niveau d'éducation insuffisant, sera de quelque utilité aux enseignants ainsi qu'aux responsables de leur sélection et de leur formation.

Le processus d'apprentissage

La troisième catégorie, le processus d'apprentissage, qui comprend les principes d'apprentissage des adultes et le processus d'enseignement des adultes, est liée étroitement aux deux autres catégories car l'enseignant doit connaître à fond la matière de son cours et avoir une bonne connaissance de ses élèves pour les aider à apprendre. Voici quelques exemples de la façon dont l'enseignant peut appliquer logiquement les principes d'apprentissage des adultes à la matière de son cours ainsi qu'à certaines caractéristiques de ses élèves. Le fait qu'il soit conscient de l'aptitude limitée de l'élève à manier des abstractions devrait inciter l'enseignant à organiser sa matière, en partant d'idées simples, énoncées dans un langage direct, pour atteindre des idées plus complexes ou abstraites et appuyer toute généralisation sur des faits concrets. Ou bien encore, l'enseignant qui comprend le peu d'assurance qu'a l'élève en lui-même et l'effet de ce sentiment sur sa motivation à apprendre, prendra suffisamment de temps pour voir tout le programme d'études. S'il va trop vite, il se rendra bientôt compte que ses élèves, découragés et incapables de suivre la marche de la classe, abandonneront le cours. L'enseignant devra toujours s'efforcer de relier la matière du cours à la réalité des élèves en citant des exemples qui ont une certaine signification pour eux et en les encourageant à citer eux-mêmes des exemples. Enfin, l'enseignant qui reconnaît le penchant de ses élèves pour les "résultats" rapides, cherchera à leur offrir un enseignement qu'ils pourront mettre en pratique immédiatement.

Le processus d'éducation des adultes nécessite l'établissement de situations dans lesquelles les principes

d'apprentissage seront mis en pratique. On ne saurait trop souligner l'importance d'établir une atmosphère favorable à l'apprentissage, fondée sur des rapports positifs entre le maître et les élèves et engendrant une participation active des élèves. L'enseignant doit pouvoir déployer les difficultés d'apprentissage individuelles et aider ses élèves à se fixer des objectifs de comportement appropriés. Il doit toujours tenir compte du fait que ses élèves ont tendance à manquer de souplesse dans leur raisonnement et de patience dans l'acquisition des connaissances, en plus d'avoir de mauvaises habitudes de travail. Dans les premiers stades, par conséquent, les objectifs pourraient se borner à la simple énonciation de données. Par la suite, alors que les élèves assimileront des sujets de plus en plus complexes, il sera nécessaire d'imposer des travaux qui les obligeront à analyser ou à faire la synthèse de ce qu'ils auront appris. Tenant compte du fait que chaque individu a des difficultés qui lui sont propres, est motivé de façon particulière et apprend à un rythme différent, l'enseignant variera sa présentation et ses méthodes. Enfin, le processus d'enseignement des adultes exige du maître une aptitude développée à s'évaluer lui-même et à évaluer ses élèves et son programme. Ce travail devrait être entrepris dans les tous premiers stades du programme, lorsque les objectifs sont établis, et doit servir de contrôle du degré de réalisation de ces objectifs.

Dans la catégorie du processus d'apprentissage, comme dans celles du contenu du cours et de l'élève, l'attitude de l'enseignant est d'importance capitale. Il doit être convaincu que ses élèves *peuvent* apprendre et leur communiquer cette conviction; en outre, son attitude doit être assez souple pour modifier son programme lorsqu'il s'aperçoit qu'ils sont fatigués ou comprennent mal. Enfin, l'enseignant doit être désireux de se tenir au courant des nouvelles théories

Toutefois, l'enseignant devra veiller à ce que son grand souci de ces problèmes ne crée inconsciemment chez lui une attitude négative, surtout vis-à-vis de la manière de "vivre au jour le jour" qu'on adoptée de nombreux élèves et de leurs modes de communication. Par exemple, tenant compte de la sensibilité extrême des adultes peu instruits à des indications non verbales, l'enseignant ne trahira pas son dédain par des expressions ou des gestes. Il gardera une attitude positive, sachant apprécier des valeurs telles que l'esprit de solidarité à l'intérieur des diverses sub-cultures et respecter leurs modes de communication. Voilà un point où la recherche pourra lui être utile. Mentionnons ici une étude où il a été démontré que les enseignants qui semblaient avoir le plus de succès étaient capables de mettre de côté leurs propres systèmes de valeurs et accepter l'élève comme un être humain ayant de grandes possibilités.³ Pour ce qui est de la communication, il peut être utile à l'enseignant de savoir que, de plus en plus, les experts linguistes considèrent les langages de ces sub-cultures, non pas comme étant inférieures, mais grammaticales et très efficaces au sein du groupe.⁴ Il est essentiel que l'enseignant fasse preuve de ces attitudes s'il veut réussir à motiver ses élèves. En effet si l'enseignant s'attaque aux valeurs ou aux modes de communication au sein de ces sub-cultures, quelle que soit son intention, c'est aux élèves eux-mêmes qu'il s'attaque et tous les efforts consentis pour les aider seront ainsi annihilés.

4

Basil Bernstein. "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning", tiré de "Education Economy and Society", publié par A.H. Halsey, Jean Floud et C.A. Anderson, New York; Free Press par Glencoe, 1961, p. 308.

ainsi que les attitudes qu'ils engendrent, ont contribué à la création de sub-cultures uniques en leur genre et comportant des caractéristiques bien distinctes de celles de la classe moyenne dominante. Dans la mise au point de programmes d'enseignement à l'intention d'adultes presque illettrés, le pédagogue devra tenir compte du fait que ces sub-cultures ont leurs valeurs et leurs modes de communication propres. Ces valeurs sont exprimées dans un mode de vie pragmatique qui, entre autres, met l'accent sur les besoins actuels ou à court terme au lieu de reposer sur une planification à long terme. Sur le plan de la communication, ces adultes ont tendance à penser et à parler en termes concrets et leurs vocabulaires limités les obligent à avoir recours en grande partie à des formes non verbales de communication.

Après avoir analysé les difficultés de chacun de ses élèves, l'enseignant devra trouver des façons de leur inspirer plus de confiance en eux-mêmes et de susciter en eux le désir d'apprendre. Son succès dépendra en grande partie de son attitude. Comme l'indique le modèle exposé dans les pages précédentes, son empathie vis-à-vis des élèves doit s'accompagner de la patience nécessaire pour venir à bout des difficultés découlant de changements physiologiques, du manque de confiance en soi et de motivation et de la nature même des sub-cultures.

3

Robert F. Barnes et Andrew Hendrickson. "A Review of Appraisal of Adult Literacy Materials and Programs." Columbus, Ohio: "The Ohio State Research Foundation", 1965, p. 95.

Les causes en sont complexes mais on peut souvent les imputer au fait que les adultes presque illettrés ont été exclus, pendant la plus grande partie de leur existence, du courant principal de la société. Il en est résulté que, comparativement à la classe moyenne, leur vocabulaire et leur développement linguistique et intellectuel sont, de façon générale, assez limités. Parce que la vie de bon nombre d'entre eux a été marquée d'échecs continus, ils ne croient guère au succès. Dans une étude menée en Illinois afin de mesurer l'anxiété des adultes avant de s'inscrire à un programme éducatif, il a été démontré que 22.3% étaient convaincus qu'ils étaient trop "stupides" pour réussir, 29.9% se croyaient vraiment incapables d'apprendre quoi que ce soit et 30.6% croyaient qu'ils se sentiraient ridicules.¹ Il est évident que la motivation à l'apprentissage de ce type d'adultes est très faible. Il leur est particulièrement difficile de participer à des activités collectives où ils seront appelés à formuler leurs idées.

Dans sa recherche des raisons du manque d'assurance et de motivation des élèves, l'enseignant devra tenir compte, autant que possible, des antécédents socio-économiques qui engendrent plusieurs de leurs attitudes. En outre, le pédagogue doit évaluer attentivement sa propre attitude vis-à-vis de ces sub-cultures.

1
 "Educational Rehabilitation -- An Evaluation of the Adult Basic Education Program of the State of Illinois," New York: "Greenleigh Associates, Inc.", 1965.

2

S'agissant d'abord des facteurs socio-économiques, il est évident que l'adulte presque illettré diffère de la population en général en ce qu'il a traité au niveau d'instruction, au revenu, à l'emploi, à la situation sociale, à la taille de la famille, à la santé et à l'habitat. Le facteur crucial est sans doute l'instruction puisque c'est elle qui détermine, dans une grande mesure, l'occupation de la personne et partant, son revenu, ces deux facteurs étant aussi liés à la taille de la famille, à l'état de santé et à l'habitat. En règle générale, l'adulte ayant un niveau d'éducation inférieur connaîtra des périodes prolongées de chômage ou sera obligé d'accepter du travail non spécialisé ou à demi-spécialisé et peu rémunéré. En ce qui concerne la taille de la famille, une étude canadienne a démontré que ce facteur est inversement proportionnel au revenu personnel. Les chercheurs ont constaté que les régions rurales du Québec et des Maritimes renfermaient les familles les plus nombreuses et le niveau de vie y était le plus faible du pays.² Dans le domaine de la santé, l'adulte presque illettré sera plus sujet à la maladie et aux troubles chroniques. Il perdra plus d'enfants en bas âge, son espérance de vie sera plus faible et, de façon générale, il aura une santé physique et mentale plus fragile. Dans la plupart des cas, il vit dans un logement délabré situé dans un quartier socialement aliéné où les familles disloquées sont chose commune et où les statistiques relatives à la déviance sociale et au crime sont excessivement élevées.

Personne n'ignore aujourd'hui que les facteurs socio-économiques susmentionnés,

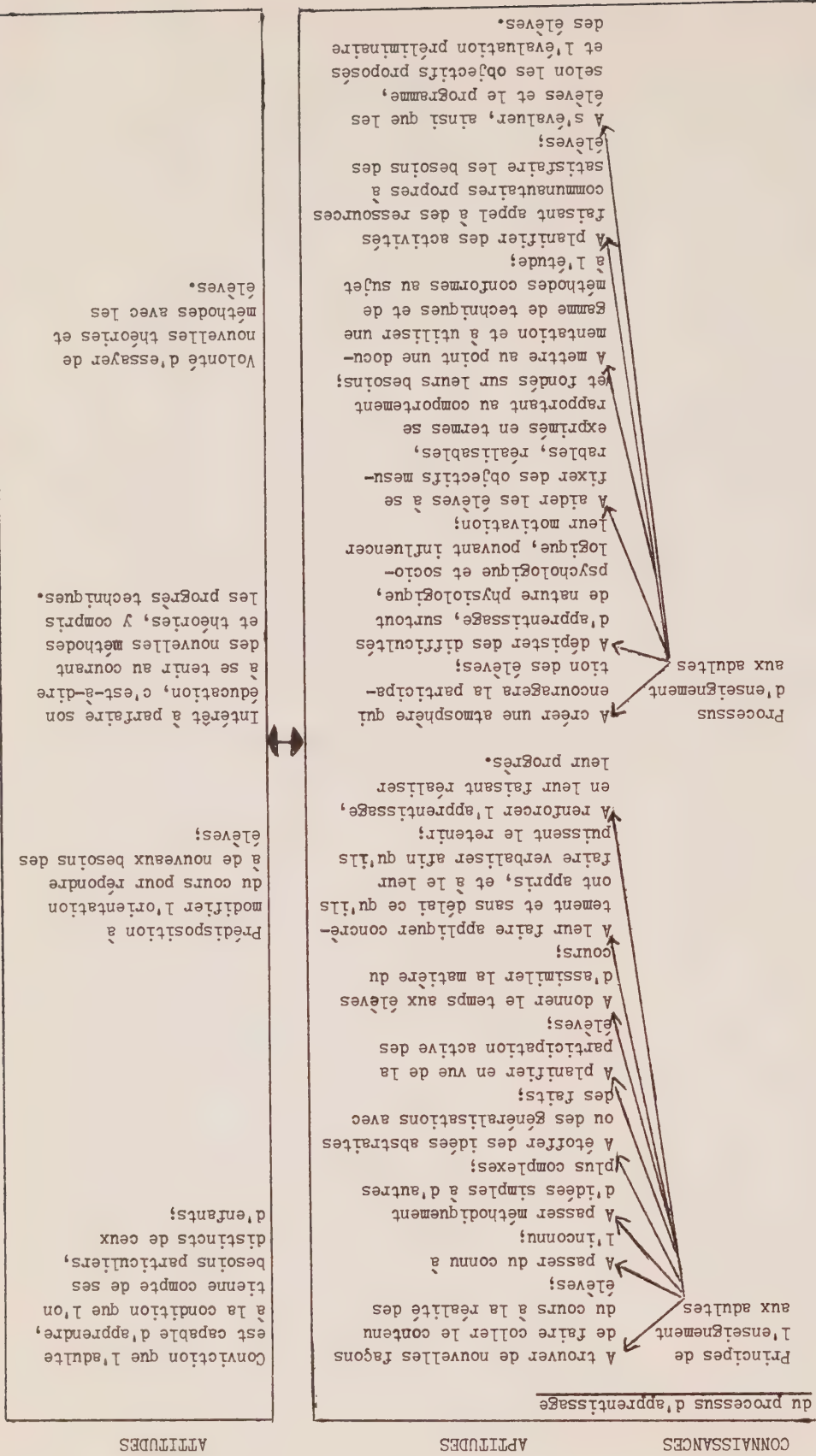
2
 Donald R. Whyte, "Rural Canada in Transition"; tiré de "Rural Canada in Transition", publié par MM. M.A. Tremblay et W.J. Anderson "Ottawa Agricultural Economics Research Council of Canada", 1966, p. 53.

DE RECYCLAGE POUR ADULTES

L'élève

La deuxième catégorie, l'élève, comprend les caractéristiques physiologiques et socio-psychologiques des adultes peu instruits et formant la majorité des économiquement faibles. En ce qui a trait aux caractéristiques physiologiques, l'enseignant doit comprendre les modifications de l'organisme liées au vieillissement humain, car ce phénomène peut influencer fortement la capacité d'apprentissage de l'individu. Le pédagogue qui ne se rend pas compte que l'acuité visuelle et auditive d'une personne, de même que son énergie, ont tendance à diminuer au fil des années, pourra établir des objectifs, tant pour ses élèves que pour lui-même, qui ne seraient pas réalistes. En outre, le processus du vieillissement est souvent accéléré dans le cas d'adultes presque illettrés en raison de soins médicaux inadéquats, d'une alimentation insuffisante, de logements insalubres et du manque de loisirs.

En ce qui a trait aux caractéristiques psychologiques, il est des plus important que le pédagogue soit conscient du concept du Moi peu élevé de son élève et, partant, de son manque de confiance en soi; ces deux aspects peuvent créer de sérieuses entraves à la motivation de l'élève ou à son désir d'apprendre.

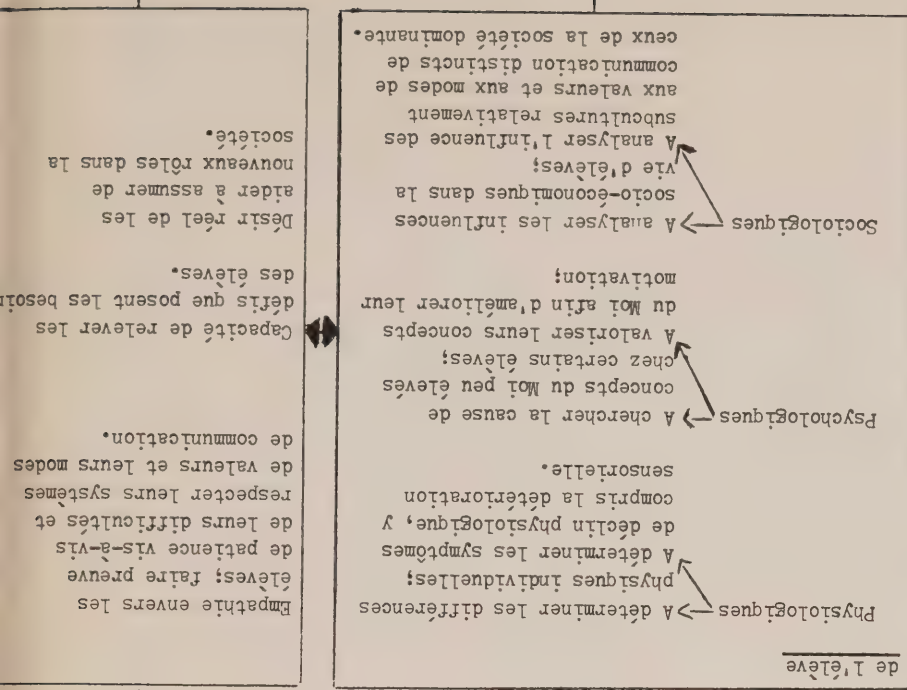
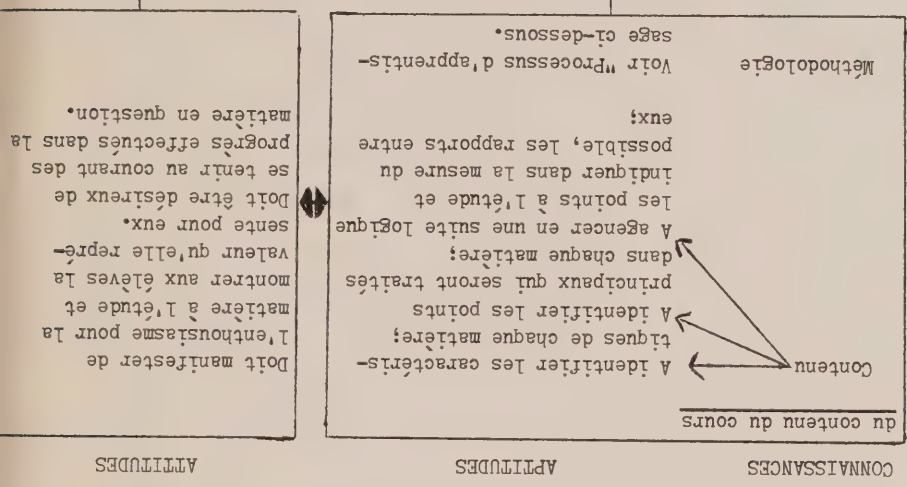


dernier devra faire montre d'enthousiasme dans la présentation de la matière à ses élèves et les aider à comprendre les avantages que cette connaissance leur apportera. On a constaté, à la suite de recherches dans ce domaine, que l'attitude du pédagogue est d'une importance capitale dans l'enseignement de

rattrapage destiné aux adultes peu instruits. Il importe aussi que l'enseignant se tienne au courant des nouvelles acquisitions dans son domaine. Enfin, en ce qui concerne la méthodologie qui rapproche l'élève du contenu du cours, cette question sera traitée sous la rubrique du processus d'apprentissage.

MODELE AUX FINS DE L'IDENTIFICATION DES CONNAISSANCES, DES APTITUDES ET DES ATTITUDES QUE DEVRAIT POSSEDER L'ENSEIGNANT DE COURS

DE RECYCLAGE POUR ADULTES



L'ENSEIGNANT DANS LE
DOMAINE DE L'EDUCATION ELEMENTAIRE DES ADULTES:
UN MODELE AUX FINS DE L'APPRECIATION DE LA FORMATION

John A. Niemi
Catherine V. Davison

L'importance de "l'éducation élémentaire des adultes" ou de "l'acquisition par les adultes des rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul, s'est accrue au cours des dernières années. Les gouvernements des Etats-Unis et du Canada ont adopté une législation prévoyant l'affectation de sommes importantes pour l'établissement de programmes spéciaux à l'intention d'adultes insuffisamment instruits, dont une grande partie sont, à toutes fins utiles, des illettrés. Démunis des habiletés les plus fondamentales, ces personnes ne peuvent bénéficier des avantages de la formation professionnelle, de l'éducation à la vie familiale, de l'information du consommateur, etc. Elles ont besoin de programmes spéciaux, nécessitant de nouveaux enseignants doués de qualités et de caractéristiques particulières. Afin d'aider à résoudre le problème de la sélection et de la formation d'enseignants pour les cours de recyclage des adultes, les auteurs du présent texte ont préparé un modèle à partir de recherches effectuées sur les problèmes des adultes insuffisamment instruits.

M. Niemi est Professeur associé d'éducation des adultes à l'université de la Colombie-Britannique; Mlle Davison est Adjoint de recherche dans ce même établissement.

En ce qui concerne la première catégorie, le contenu de cours, il est évident que l'enseignant doit connaître à fond la matière de son cours. Une telle maîtrise de la matière à l'étude comprendra, par exemple, une connaissance des caractéristiques ou éléments particuliers de l'anglais ou du français, par rapport à l'arithmétique; les thèmes ou points principaux de chaque matière et les rapports entre elles. En ce qui a trait à l'attitude du pédagogue, ce

Contenu du cours

Il se peut que la valeur fondamentale d'un modèle de ce genre repose sur le fait qu'il rend explicite et cohérent le rapport qui doit exister entre la connaissance, les aptitudes et les attitudes du maître, d'une part, et le programme d'études, l'élève et le processus d'apprentissage d'autre part. Aux fins du modèle, le terme "aptitude" se réfère aux attributions spécifiques requises chez l'enseignant et indiquées en termes se rapportant au comportement; le terme "attitudes" se rapporte aux caractéristiques, aux convictions ou "impressions". Il va sans dire que le modèle devra être perfectionné et adapté aux progrès réalisés tout particulièrement dans le domaine important et presque inex- ploité de l'attitude de l'enseignant.

Tiré de: "Continuous Learning" Mai-juin 1971.

pouvant être utiles à notre publi-
cation ou enrichir notre documentation.
Nous nous intéressons tout particu-
lièrement à la documentation écrite à
l'intention d'enseignants, axée sur
la situation canadienne et susceptible
de rejoindre un vaste public.

Veillez communiquer avec nous à
l'adresse suivante:

W. Michael Brooke
Rédacteur en chef de la *Revue C.P.F.P.*
Direction générale de la recherche
et des études sur la formation
Service d'établissement des programmes
Ministère de la Main-d'œuvre
et de l'Immigration
325, rue Dalhousie
OTTAWA K1A 0J9 (Ontario)

Nous vivons dans une ère technologique qui favorise la prolifération de renseignements sur tous les aspects de la vie humaine. Mais bien que les renseignements soient disponibles en grandes quantités, il n'en est pas moins vrai qu'il devient de plus en plus difficile de fournir les renseignements pertinents aux personnes qui en ont besoin. Il importe donc de créer un mode de communication ainsi qu'un procédé de sélection; le premier aura pour objet de transmettre l'information à l'utilisateur et le second choisira, parmi les vastes ressources disponibles, les renseignements les plus pertinents.

Les programmes canadiens de cours de rattrapage pour adultes sont aux prises autant que d'autres domaines avec ce problème d'information; bien que les ressources en information soient considérables, les personnes qui en ont le plus grand besoin n'ont guère accès aux renseignements qui leur permettraient de mettre au point et d'exécuter des programmes plus efficaces. Cette documentation est réalisée par différents genres d'organismes, à la fois publics et privés, et varie beaucoup du point de vue qualitatif, pouvant être très précieuse ou nettement trompeuse.

Comment donc l'enseignant d'un cours de recyclage pour adultes pourra-t-il, en dépit de ses nombreuses activités, trouver le temps d'en faire le tri, à supposer qu'il puisse obtenir de tels renseignements?

Certains d'entre eux, heureusement, ont accès à la documentation d'une province ou d'une institution pour venir à bout de cette difficulté. Par contre, pour d'autres, le problème n'a jamais été plus concret. La présente revue se propose donc, entre autres choses, de résoudre cette difficulté.

Le but principal de la présente publication sera donc de servir de documentation pratique aux pédagogues, aux administrateurs et aux conseillers. Pour ce faire, elle portera à leur attention les méthodes actuelles et les innovations dans tous les aspects des cours de rattrapage pour adultes. On y trouvera par exemple des critiques d'ouvrages, des références annotées, des extraits ou des articles complets. La matière présentée comprendra notamment la méthodologie, les techniques et le matériel pédagogiques, la psychologie des adultes et des données sociologiques et culturelles sur les personnes sans emploi ou employées à un niveau au-dessous de leur compétence.

Certains des sujets seront tirés de la collection de documentation, que nous sommes en train de mettre à jour et d'améliorer. Toutefois, le succès de cette initiative repose sur le dialogue ou sur une communication multilatérale. C'est pourquoi nous comptons sincèrement sur les lecteurs pour nous fournir une partie du matériel ou du moins des suggestions d'articles. C'est la seule façon de nous assurer que notre publication répond bien à vos besoins. Cela signifie que nous aimerions recevoir des articles qui ont déjà été publiés, des articles que vous avez écrits personnellement ainsi que toute autre forme de référence ou suggestions

TABLE DES MATIERES

<u>Titre</u>	<u>Page</u>	<u>Auteur</u>
L'enseignant dans le domaine de l'éducation élémentaire des adultes: Un modèle aux fins de l'appréciation de la formation	1	J.A. Niemi et C.V. Davison
Enseignement de la lecture - Cours de lecture de base pour les adultes	8	N.J. Bailey
Enseignement individualisé dans le programme de recyclage des adultes	19	N. Waite
Approche diagnostique de l'enseignement élémentaire aux adultes	24	E.H. Smith
Les conséquences de la théorie de la conception du moi sur l'éducation de l'adulte total	32	F.T. Vitro
Publications professionnelles sur les cours de recyclage à l'intention des adultes	34	
La lutte contre l'analphabétisme - Une étude de l'UNESCO	36	A. Brock
Critiques littéraires	38	
Quelques tests de connaissances, adaptés aux adultes	40	E.H. Smith
Une série de monographies essentielles sur l'éducation de base des adultes	41	

Les articles de ce périodique ont été choisis en raison de leurs possibilités en matière de formation professionnelle à l'endroit des personnes qui prennent part aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle (C.P.F.P.) et à des programmes connexes. Toutefois, les opinions et les vues exprimées dans ces articles ne sont pas forcément celles qui sont prononcées ou endossées par le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration.

Publiée par la Direction de la recherche
et des études sur la formation,
Service du développement des programmes,
ministère de la Main-d'oeuvre et de
l'Immigration, Ottawa, à l'intention
des personnes intéressées aux
programmes de cours préparatoires
à la formation professionnelle.



Main-d'œuvre
et Immigration
Manpower
and Immigration

LA REVUE C.P.F.P.

Juin 1972

VOL.I, N°2

January 1973

CAI MI

- B17

B.T.S.D.

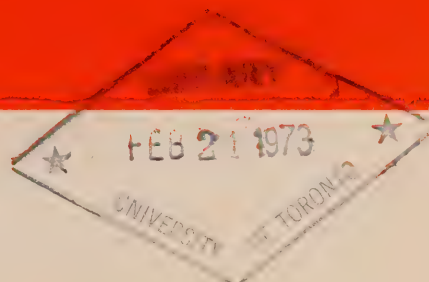
Basic Training for Skill Development

REVIEW



Manpower
and Immigration

Main-d'œuvre
et Immigration



B.T.S.D.

Basic Training for Skill Development

REVIEW



Manpower and Immigration
Robert Andras, Minister.

Main-d'œuvre et Immigration
Robert Andras, Ministre.

Issued by the Training Research and Analysis Branch, Program Development Service, Department of Manpower and Immigration, Ottawa, for those engaged in the Basic Training for Skill Development and related Programs.

CONTENTS

<u>Title</u>	<u>Page</u>	<u>Author</u>
Editorial		
Microteaching: An Illustration of Performance Teaching	1	Ryan, K.
Guides to Resources in Adult Basic Education	12	Brooke, W.M.
Basic Training for Skill Development	18	Department of Manpower and Immigration.
BLADE Program: Basic Literacy for Adult Development	28	Waite, N.
The Youth Project: The Force of Action	37	Mackie, R.
The Politics of Reading	44	Postman, N.
Recommended Publications	53	
Questionnaire on the <u>BTSD Review</u>		

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

EDITORIAL

Although the teaching of adult illiterates is centuries old, the establishment of adult basic education as a profession is very recent. Only since the 1960s, when technological progress and public conscience necessitated the mass training and education of disadvantaged adults, has there developed a sizeable body of adult basic educators. However, this rapid expansion, which now makes them one of the largest groups of adult educators in Canada, has resulted in special problems. There is a lack of established research on which to base decisions related to program development; there are no well-established techniques, methods or instructional materials; and little is known about the potential student.

A further problem among adult basic educators, which has been felt but not always clearly expressed, is the near absence of a sense of community, so important to the individual in a profession. Repeated contact and communication with his colleagues not only have practical benefits in problem solving and information gathering, but give a feeling of professional identity and belonging. The discipline is new, and there are few established lines of communication. Although nothing can be done about the former, lines of communication can be developed. In colleges or institutions this sense of community may exist through formal and informal meetings where matters of mutual interest are discussed. But what is happening on a provincial or national level to bring about a common understanding and sharing of ideas?

First, an increasing number of adult basic education teacher-training programs are being established. These vary considerably from part-time in-service programs to full-time summer programs of a pre-service or in-service nature. Quite apart from the andragogical¹ benefits, these programs encourage wider communication within a province.

Secondly, adult basic educators in at least two provinces have initiated, or are in the process of establishing, adult basic education associations. Such an association has recently been established in Saskatchewan. The group meets periodically and publishes a newsletter on current local issues. A similar association is now being developed in Ontario. Among the immediate plans are the organization of an annual conference, a periodical newsletter and the publishing of an Ontario adult basic educators' directory which would give the names, addresses and positions of all known adult basic educators in the province.

A "BTSD Newsletter," coordinated by the British Columbia Department of Education, is another innovation, aimed at drawing together the ideas of British Columbia adult basic educators. The copy I read showed a publication of considerable practical

use and a vehicle to advance that esprit de corps so essential to the effective working of any community of professionals.

This is just the beginning: other provinces are discussing the possibility of establishing associations. In the foreseeable future there may well be a need, if one does not exist already, for a Canadian ABÉ Association. In this way, wider scope and representation would be given to the local adult basic educator, so helping to articulate and form a community of Canadian adult basic educators.

Please address all correspondence to:

Mr. W. Michael Brooke,
Editor, BTSD Review,
Training Research and Analysis Branch,
Program Development Service,
Department of Manpower and Immigration,
325 Dalhousie Street,
OTTAWA, Ontario.
K1A 0J9

NOTE

¹"Andragogy" is the science of teaching the adult.

MICROTEACHING: AN ILLUSTRATION OF PERFORMANCE TEACHING¹

Kevin Ryan²

The word relevance is having a heyday. It has become a one-word platform for reform and reappraisal. For teacher education to be relevant, its students should be getting the skills, attitudes, and directions they need to perform well as teachers. In its simplest form the job of teacher educators is to accept decent, liberally educated people and provide them with a set of experiences which will make them successful - that is, will be relevant - in their new role. The woeful condition of the schools today is some indication of success to date.

Seventy or eighty years ago, when the university captured teacher education, it had a great opportunity to analyze the uniqueness of teaching and build a training program accordingly. This is not what happened. Except for student teaching, the university has treated the professional training of teachers the same way it treats general education. It forced teacher education into the prevailing university mode of courses, lectures, books, and examinations. Over the years it has become evident that teacher education is not working, that teachers cannot put the ideas espoused from the lectern into classroom practice. The university's response has not been to re-examine this problem as much as to move defensively away from it. The young teacher is told, "We cannot give you practical solutions. We cannot prescribe answers. We can only expose you to the great organizing principles and theories of education. Once these are grappled with, they will inform and direct your practice." As if by some magic, a young teacher faced with an abusive student will be able to recall a principle from psychology to help him at that moment. Universities have been able to get away with this because future teachers believed that the practical knowledge needed to maintain a classroom would come during student teaching. By and large, student teaching is the most valued part of teacher training; which is not to say that it has been effective. By itself, student teaching cannot carry the entire training burden. Although the methods suggested in this paper are equally pertinent for the training of teachers for preschool through higher education, it should be noted that until very recently, the little teacher training that has been done in adult basic education has seldom included even student teaching with its inadequacies.

As the crisis in education deepens, or at least becomes more visible, the cry for relevance from graduate and undergraduate teacher trainees becomes more strident. The plea is for more practical experiences before and including student teaching or internship. In despair teacher educators have begun to lose confidence in the cherished foundations and methods courses. The new zeitgeist is, "Put them in the schools earlier so they can learn on the job." The innovative programs are no longer the Master of Arts in Teaching (MAT) programs, but those

which immerse their students immediately into the "real world" of the schools, in para-, sub-, demi-, and semiprofessional roles. The intention is to immerse students in the activities or functional context of the school and then to provide them with applicable theories and means of getting answers to the questions which arise. This new emphasis on immediate practice certainly has some strengths, particularly when carefully linked to schools utilizing a differentiated staffing approach. This emphasis also has some deficiencies. It presumes that the student of teaching will learn what good practice is by coexisting in the schools with experienced teachers. In reality, what probably happens is that the beginning teachers, in their struggle for survival, learn to cope with students and the demands of their role, acquiring the biases and practices of their more experienced colleagues. In other words, they imitate what they see and continue education as it is.

Another difficulty with the instant immersion-in-the-schools approach is that while schools may have many excellent teachers, that does not necessarily mean that they have many excellent trainers of teachers. One thing that can be said about teacher education as it exists is that it is filled with people who want to teach teachers. Before the practice dimension is extended into the classrooms much further, a large mass of trainers of teachers must be developed who are knowledgeable in what and how to teach teachers. If this body of trainers is not developed, a cry for practical experiences for the sake of relevance may simply reinforce much of the irrelevance presently existing in American education at all levels.

PERFORMANCE TRAINING

Between the extremes of the traditional tell-them-how-to-do-it approach to teacher education and the throw-them-in-the-schools practical experience lies the performance approach. Performance training is based on the disarmingly simple idea of first identifying the professional skills and strategies a teacher should possess and then building training experiences to help people learn to perform those skills. Underlying the performance training movement is the idea that teaching is behavior. As behavior it can be categorized into a wide variety of activities, such as questioning, explaining, telling, testing, evaluating, record keeping, demonstrating, and order-maintaining. If one takes the point of view that teaching is basically behavior, then positive steps can be taken to identify the important skills and the training procedures which provide nonteachers with teaching skills.

Over the past few years there have been a number of different efforts toward performance training. Some of these efforts have involved the programmed learning approach; others draw on simulation theory and role playing techniques. One such effort to develop performance skills is the microteaching approach.³

In the early 1960's teacher trainers at Stanford University became dissatisfied with the training being provided for teaching candidates. A great gap was seen to exist between formal teacher education and actual teaching; the gap of realistic training. The teaching profession, unlike most professions, has not provided its practitioners with opportunities for safe training, experimentation, or practice. Law students have their moot courts; airplane pilots their link trainers; medical students their cadavers. In those professions the denial of such nonacademic training experiences would be unthinkable. In teaching, however, all that was provided was observation programs and student teaching - both of a very hit-or-miss quality. Trainers had little control over the content of those experiences. Stanford University teacher trainers, seeing a need for a realistic training situation analogous to those used in other professions, spent a three-year period developing microteaching in response to this need.

What microteaching has provided is a safe but realistic training situation for teachers, both pre-service and in-service. Microteaching is real teaching, but at the same time it is constructed teaching. It is designed so that teachers can concentrate on the mastery of specific teaching skills in a low-risk situation. The students do not suffer from it, because it is not part of their regular curriculum. The teachers, free to experiment with different techniques, increase their range of classroom skills.

Microteaching can be thought of as an approach or as a concept. Hopefully, it will not reach the status of an orthodoxy. There are no inviolable rules in microteaching. A microteaching situation can be described but not prescribed. In a typical microteaching session the teacher gives a brief lesson in her subject. Her performance is recorded on video tape. This video tape record is later used in the lesson critique. The lesson is a real lesson; a short lesson, typically of five minutes. The three or four students are real students, although they are not part of the teacher's regular class. The focus of the experience, however, for both the teacher and her supervisor, is on a specific skill.

When the teacher has finished the lesson, she will participate in a lesson critique with her supervisor. The subject of the critique will be the teacher's use of the particular skill she has been practicing. From what she learns from this critique, the teacher will decide upon whatever changes she would want to make to improve her use of the skill.

After some time to incorporate these changes in her lesson plan, she will re-teach the lesson which again will be critiqued. The process can be repeated as often as desired and altered to fit special circumstances.

A key advantage to the microteaching approach is that it allows for the immediate application of feedback, that is, the information the teacher gains during the critique. It is suggested that feedback from several sources be used. One source is feedback from the supervisor who may be anyone qualified to guide the teacher in critiquing the lesson. He may or may not be known to the teacher. He may be a member of the institution conducting the clinic or be employed specifically for microteaching supervision. A second source of feedback is the audio or video tape recording of the teacher's performance. Video tape equipment is not essential to an effective microteaching clinic, but is a most valuable tool. Its use is recommended when and where possible. Video tape assists the supervisor in analyzing a performance and in communicating his analysis to the teacher. Video tape allows the teacher to see herself teaching, which is valuable in promoting self-evaluation and self-improvement. Third, the use of feedback from colleagues such as fellow participants in the clinic is suggested. Besides providing the teacher with additional feedback, the colleagues themselves learn by observing the session. A fourth source of feedback is the students. Student feedback is potentially quite rich, although it has almost always been used in an unproductive way. Research has shown that intelligently channelled student feedback is highly reliable. Finally, the teacher herself is a source of feedback. The self-critique is central to the microteaching approach. The teacher needs to learn how to evaluate her own performance. By comparing her evaluation with those of her supervisor, her colleagues, and the students, she will gain the perspective necessary for self-evaluation.

These five sources of feedback have a common quality: they focus on the specific skill being practiced. The supervisor does not evaluate the lesson as a whole; he restricts his critique to the specific skill under consideration. The students are not asked, "How did you like the lesson?" but questions designed to elicit information pertinent to the skill being

practiced. Microteaching increases useful feedback, while decreasing irrelevant feedback. In addition, since the teacher can apply this feedback to his reteach lesson shortly after the critique, maximum immediate use of it is made.

In essence, microteaching is a training setting. To date, teaching skills that stress the teacher's activity have been chosen for identification and training. The skills have been broken down into five groups or clusters of skills as follows: response repertoire, questioning skills, increasing student participation skills, creating student involvement, and presenting skills. A definition of each of these skill clusters follows.

I. Response Repertoire

- A. Verbal Responses. The teacher attempts to broaden his range of verbal responses to various situations in order to communicate more effectively with his students. In practice, the teacher reads statements he might make in a classroom and gives at least three different meanings to each statement.
- B. Nonverbal Responses. The teacher considers several nonverbal responses, such as facial expressions and gestures, and the different feelings he wishes to convey. Using combinations of nonverbal techniques, he tries to convey these feelings. Essentially, acquiring nonverbal responses involves exercises in pantomime. (It should be noted that in the teaching of undereducated, somewhat nonverbal adults this skill can be of great importance.)
- C. Verbal and Nonverbal Responses. The teacher begins with nonverbal responses. He then repeats the oral statements made in practicing the first skill, verbal responses, combining them with the appropriate nonverbal responses.

II. Questioning Skills

- A. Fluency in Asking Questions. The teacher tries to ask as many logical and relevant questions as possible during the brief lesson. Mastery of this skill provides a new teaching technique for the teacher who tends to depend too heavily on the lecture method in making his classroom presentations. He begins to develop a dialogue with his students.

- B. Probing Questions. Probing requires that teachers ask questions that require pupils to go beyond superficial first-answer responses. The teacher demonstrates probing by: (1) asking the pupil for more information and meaning; (2) requiring the pupil to justify his response rationally; (3) refocusing the pupil's or the class's attention on a related issue; (4) prompting the student or giving him hints; and (5) bringing other students into the discussion by getting them to respond to first student's answer.
- C. Higher-Order Questions. Higher-order questions are defined as questions that cannot be answered from memory or simple sensory description. They call upon the student to draw his own conclusions. A "good" higher-order question prompts students to use ideas rather than just to remember them. Although some teachers intuitively ask such questions, far too many overemphasize questions that require only the simplest intellectual activity in response. Procedures used with this skill have been designed to sensitize teachers to the effects on their students of various kinds of questions. They also help teachers to develop their own ways of forming and using higher-order questions.
- D. Divergent Questions. These questions are usually open and they have no single correct answers. They require the students to think creatively, to leave the comfortable confines of the known and to reach out into the unknown. Frequently, students are asked to make hypotheses and to use their imaginations in responding to the teacher's inquiries.

III. Increasing Student Participation Skills

- A. Reinforcement. Reinforcement is an incentive used by the teacher to reward students for proper behaviors. The focus is on the teacher's use of positive reinforcement to increase student participation in classroom discussions.
- B. Recognizing Attending Behavior. This is a skill designed to alert the teacher to what is going on in his classroom by training him to observe the cues his students present. By observing their facial expressions, body postures, and how they work or do not work, the teacher can tell a great deal about his

students' interest level and attention span. From these cues the teacher can make judgments about whether to continue the activity, change it, or use a different mode of instruction. Recognizing attending behavior is a prerequisite for almost any kind of classroom decision.

- C. Silence and Nonverbal Cues. These techniques are designed to allow the teacher to direct classroom discussions without talking. Nonverbal communication is one of the most neglected means of teacher-student interaction, but one of the most powerful. Student teachers practice orchestrating discussions through nonverbal cues which give feedback and help to elicit student responses.
- D. Cueing. Cueing is designed to give the teacher more control over the success a student has in making a comment. The teacher's use of cues can greatly increase the student's chances for making a worthwhile contribution to the class.

IV. Creating Student Involvement

- A. Set Induction. Creating a mood in the classroom conducive to a certain learning experience is the subject of this skill training. Set induction involves introducing a lesson in an interesting way and establishing common frames of reference between students and teacher. The teacher initiates the activity.
- B. Stimulus Variation. The teacher uses both verbal and nonverbal techniques to stimulate students. This skill is actually a composite of several small skills, all of which aid the teacher in providing greater variety in his classroom teaching.
- C. Closure. Closure is a means by which the teacher helps the students to comprehend the organization of the main ideas and information presented in the lesson. An act of pulling together the major points, closure is complementary to set induction. It provides a link between past and new knowledge, and helps the pupil to gain a feeling of achievement.

V. Presentation Skills

- A. Lecturing. Here the teacher practices some of the techniques of lecturing. Delivery techniques, use of audiovisual materials, set induction, pacing, closure, planned repetition, and other skills related to lecturing are included.
- B. Use of Examples. The use of examples is basic to good teaching. Examples are necessary to clarify, to verify, and to substantiate concepts. Both inductive and deductive uses of examples can be effective in teaching. Uses of examples are as follows: (1) starting with simple examples and progressing to more complex ones; (2) starting with examples relevant to the students' experience and knowledge; (3) relating the examples to the principles or ideas being taught; (4) checking to see if the objectives of the lesson have been achieved by asking students to give examples that illustrate the main point; and (5) using analogies and metaphors to relate the known to the unknown.
- C. Planned Repetition. The purpose of this skill is to clarify and to reinforce major ideas, key words, principles, and concepts in a lecture or discussion. The use of planned repetition is a powerful technique in focusing and high-lighting important points and describing them from a different point of view. Improper use of this skill can cause confusion among the students, while proper use can direct their attention to points the teacher wishes to emphasize.⁴

To most scientists, research in teaching is in a primitive stage. To most practitioners, research in teaching has very little to say. There are many reasons for this. In the opinion of the writer, one reason is that until recently little emphasis was given to the scientific study of teaching. Education has been content with folk wisdom and windy assertions. The second reason is that the teaching act is a very complex one. There is no definition of the "good teacher." There is no theory of teaching. We have conflicting theories of learning, and especially, there is a variety of types of learning that interact with the complexity of the human condition. Third, definitive research on the teaching act is hard to do in the typical classroom situation. The large number of students in a classroom, the length of time devoted to the typical classroom session, and the complex nature of the variables inherent in any

school situation make the classroom an unfavorable setting for precise research.

Although it involves many of the problems mentioned above, performance training simplifies the research problem. A particular skill or strategy is identified as worthwhile. The behaviors that make up the success of the skill are identified. Then through modeling or some form of instruction a trainee attempts to acquire the new skill. The level of performance on the skill must be made quite clear to the trainee. One of the advantages of performance training is that trainees can move through the curriculum at their own speed. The institution's resources can be focused on the individuals needing the most help, rather than spreading them equally among all.

Once the trainee has acquired the skills, there are a number of questions still to be answered. How does the skill contribute to the learning of students? What is the effect of acquiring one skill, such as reinforcement techniques, on another skill, such as explaining behavior? Do the skills inhibit some of the natural teaching tendencies of the trainee? How much training is necessary for the skill to have transfer value beyond initial teaching encounters? What are the most basic skills which teachers should learn?

One of the major advantages of the performance training approach to teacher education is that it places the entire activity into a researchable model.⁵ It forces the researcher or trainer to be more precise about the most important question: What is the teacher education program trying to accomplish? The need for thinking through the sequence of training and the choice of methodology for the different objectives necessitate a very careful and systematic formulation of goals. In other words, a rigorous decision must be made about what trainees are to be able to do at the end of training. It would seem only logical to base the decisions on what teacher behaviors, strategies, and skills bring about the most desirable changes in students. A fruitful source of direction for these decisions is the research. Within and across the teaching disciplines certain methodologies, approaches, and materials have been found through research to be effective.

The second source of a program's goals should be the collective wisdom of the profession. From this storehouse of untested, and in many cases untestable, hypotheses about good teaching, the most promising can be extracted as objectives. For example, suppose it is decided that teachers should be able to teach inductively and also to know the most appropriate

situations in which to employ this type of teaching. It happens there is little research in this area. Or it may be felt that with slow learners the teacher should vary activities more frequently than with other students. Despite the fact that one is on the slippery ground of intuition here, benefits can accrue. First of all, by realizing which aims are based on research findings and which on tradition or intuition, more attention may be paid to the value of the goals. In this manner, shibboleths and untested truths may be sorted out. Also, the very act of identifying which objectives have been researched will focus the professionals' attention on the most promising hypotheses and in this manner, hopefully, they will be able to nibble away systematically at the unknown.

The results of program goal setting should be a list of skills the teacher should perform, or a behavioral description of the good teacher. Such a list should include the specific levels of performance on such activities as explaining, lecturing, directing various types of discussions, or questioning behaviors. Further, the list should include skills and activities unique to a particular discipline. To keep from developing a static curriculum in teacher education, this list of goals should have built-in change mechanisms to meet new demands for teaching skills in the classroom.

This paper has argued for a better planned, more systematic approach to the education of all teachers. It has argued that professional training should deal with the special ways of thinking and acting that lead to successful performance. If the purpose of teacher education is to develop skilled practitioners, then the professional curriculum should be built specifically to accomplish this. Each element in a program must have proven relevance to the overall objectives. Teacher educators should start by taking seriously themselves what they expect from their trainees, that is, trainers also should work out their objectives in behavioral terms, test themselves to make sure that they carry out those objectives, and test their students to see if they have been achieved.

NOTES

¹From: William S. Griffith and Ann P. Hayes, eds. Adult Basic Education The State of the Art (Chicago: Department of Education, University of Chicago, 1970). Available from Superintendent, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C. 20402.

²Dr. Kevin Ryan is Associate Professor of Education, University of Chicago.

³Dwight Allen and Kevin Ryan, Microteaching (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967).

⁴Taken from An Introduction to Microteaching, a film produced by General Learning Corporation, New York, 1969.

⁵Kevin Ryan, "A Performance Model for Teacher Education," mimeographed (Chicago: University of Chicago, Graduate School of Education, 1969).

GUIDES TO RESOURCES IN ADULT BASIC EDUCATION

W. Michael Brooke

In any field as broad as that of adult basic education, the ability to keep abreast of current developments through the efficient acquisition and use of published information is greatly facilitated by familiarity with, and access to, various resource centres and their publications.

Fortunately for the adult basic educator, several extremely useful resource centres have been established in the last few years. Some of these are organized institutionally or provincially, others are national or international in the service provided. Coverage of Canadian materials has been rather limited, but is improving. However, a reasonably thorough review of what information is available in any given area of adult basic education can be made by drawing on the resources outlined below.

U.S.A. RESOURCES

ERIC - Educational Resources Information Center

ERIC is a nationwide information system established by the U.S. Office of Education to serve and advance education. Its basic objective is to provide information on significant current documents by publicizing their availability. Included are research reports, articles, theoretical papers, tested methods, conference papers, newsletters, and curriculum guides (N.B. not instructional materials).

In addition to the headquarters, called Central ERIC, located at the Office of Education, Department of Health, Education and Welfare in Washington, D.C., there are some 20 specialized branches or clearinghouses, most of them attached to universities. The clearinghouses that have material most relevant to the BTSD program are:

ERIC Clearinghouse on Adult Education (ERIC/AE), Syracuse University, 107 Roney Lane, Syracuse, N.Y. 13210.

ERIC Clearinghouse on Educational Media and Technology ("ERIC at Stanford"), Institute for Communications Research, Stanford University, Stanford, Cal. 94305.

ERIC Clearinghouse on Vocational and Technical Education,
Ohio State University, 980 Kinnear Road, Columbus, Ohio
43212.

ERIC Information Retrieval Center on the Disadvantaged
(ERIC/IRCD), Teachers College, Columbia University, New
York, N.Y. 10027.

ERIC Clearinghouse on the Teaching of English (ERIC/NCTE),
National Council of Teachers of English, 508 South
Sixth Street, Champaign, Illinois 61820.

ERIC Information Analysis Center for Science Education
(ERIC/SEIAC), 1460 West Lane Avenue, Columbus, Ohio
43221.

ERIC Clearinghouse on Retrieval of Information and
Evaluation on Reading (ERIC/CRIER), 200 Pine Hall,
School of Education, Indiana University, Bloomington,
Indiana 47401.

The basic source of information about all accessions into the system is Research in Education, the monthly abstract journal of Central ERIC. It highlights the significance of each report and project submitted by the clearinghouses and cross-references the subjects, investigators, institutions, contract and grant numbers, and legislative authorities. The abstracts are informative by themselves; they also help the reader determine whether he wants the full text. Yearly subscription rate for Research in Education is \$26.25 (U.S.). Single issues sell for \$1.75. Back copies are also available to 1956. Research in Education is obtainable from the Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington, D.C. 20402.

Documents in microfiche or hard copy are available from ERIC Document Reproduction Services (EDRS), P.O. Drawer O, Bethesda, Maryland 20014, unless otherwise mentioned in the abstract. It is essential that the "ED" reference number, found in the abstract, accompany the order.

It should be mentioned that microfiche, which is a 4" x 6" sheet of film containing up to 70 pages of text, requires a special magnifying reading machine.

The ERIC system publishes a companion volume to Research in Education, called Current Index to Journals in Education, which is also issued on a monthly basis. Designed for effective dissemination of bibliographical information contained in current

periodical literature, it indexes all educational articles published in approximately 500 journals. Unlike Research in Education, the Current Index to Journals in Education does not include abstracts, but annotations are provided where necessary for clarification of content. The articles listed are not reproduced by ERIC. Yearly subscription rate is \$39.00 (U.S.); single copy \$3.50 (U.S.); semi-annual and annual cumulative indexes \$40.00 (U.S.). Current Index to Journals in Education may be ordered from CCM Information Corporation, 866 Third Avenue, New York, N.Y. 10022.

The National Multimedia Center for Adult Basic Education

The Multimedia Center, also funded by the U.S. Office of Education, is located at Montclair State College, New Jersey. The Center acquires and assesses commercial and non-commercial instructional materials produced for adult basic education, prepares informational abstracts for monthly distribution, and distributes, quarterly, a computer-compatible index of processed materials.

The Multimedia Center complements, rather than duplicates, ERIC, which does not abstract instructional materials.

At present there are approximately 2,000 abstracts available, and 100 new abstracts are added each month. Each abstract supplies the standard bibliographical information as well as a brief outline of content, reading levels, and computer-compatible classifications.

Plans are being made to expand the system to include microfiche and computer facilities for the materials.

The cost of the abstracts and the accompanying index to June 1972 is \$40 (U.S.). Additions will cost \$25 (U.S.) per year. These may be obtained from:

The National Multimedia Center
for Adult Basic Education,
Montclair College,
Upper Montclair,
NEW JERSEY 07043.

It should be mentioned that both ERIC and the Multimedia Center process a large quantity of Canadian material. Therefore it is suggested that by subscribing to Research in Education, Current Index to Journals in Education and the

Multimedia Center's material abstracts, any Canadian institution can have at its disposal a complete and up-to-date collection of information of both the general literature and the instructional materials related to adult basic education.

Unfortunately in all the above-mentioned publications the number of entries in the French language is very limited.

National Education Association (NEA), Division of Instruction and Professional Development (Adult Education).

The National Education Association, the largest professional education organization in the United States, makes available, through its Division of Instruction and Professional Development, information on adult and continuing education. The NEA has included services to adult educators since 1924 and now uses a core collection of documents from the NEA Adult Education Clearinghouse to respond to questions. The services are primarily made available for the 1,200,000 NEA members and for state and local affiliate members.

Inquiries may be directed to:

National Education Association - IPD
(Adult Education),
1201 - 16th Street, N.W.,
WASHINGTON, D.C. 20036, U.S.A.

CANADIAN RESOURCES

Canada does not, as yet, have resources comparable in scope to those previously described. However, there are a number of national facilities that are well worth investigation by the adult basic educator.

L'Institut Canadien d'Education des Adultes (ICEA) and Canadian Association of Adult Education (CAAE)

Apart from the periodicals issued by these two institutions (discussed in the first issue of the BTSD Review), both have extensive lending libraries from which both members and non-members may borrow up-to-date pamphlets, transcripts of speeches, magazines and books.

CAAE and ICEA deal with all aspects of adult education, including adult basic education. ICEA, especially, has good resources in this area.

The addresses are:

L'Institut Canadien d'Éducation des Adultes
506, est rue Sainte-Catherine
Suite 800
MONTRÉAL 132, Québec.

Canadian Association of Adult Education,
Corbett House,
238 St. George St.,
TORONTO, Ontario.

Department of Manpower and Immigration

To help in selecting appropriate material for the BTSD Review, a collection of instructional and general literature on adult basic education is being compiled by the Training Research and Analysis Branch of the Department of Manpower and Immigration. Though still in its embryonic stage, this collection will also form the basis of an information service to be operative in the near future. Meanwhile, the editor of the BTSD Review would be pleased to receive contributions to this collection and, despite its present limited size, would welcome requests for information.

INTERNATIONAL RESOURCES

The International Institute for Adult Literacy Methods

This institute, situated in Teheran, Iran, is an autonomous body established by agreement between UNESCO and the government of Iran to provide documentation, research, and training services on methods, media materials and techniques to foster adult literacy.

The major functions of the institute are:

- to collect, classify and exchange documentation on literacy and functional literacy programs, particularly in relation to methods, techniques and media used;
- to carry out comparative studies in these areas;
- to stimulate and initiate a program of research on literacy problems with a view to developing literacy

programs to meet the needs of adults in diverse economic, social and cultural situations;

- to provide opportunities for study and training at the institute to those involved in literacy programs: organizers, teachers and producers of material.

The publications of the institute, which are issued in English and French, include Literacy Discussion (a quarterly forum of actual experiences in the application of methods and techniques), Literacy Work (bi-monthly detailed accounts of the institute's work and selected documentary acquisitions), and Literacy Documentation (documentation of all the institute's acquisitions, available in English only and issued irregularly). Through them information gathered from many parts of the world is disseminated. The publications are available at \$5.00 per annum each.

The library of the institute, which has recently been opened to teachers, students and research workers for reference work, contains literature on adult literacy and related fields. The collection includes such subjects as vocational training, migrant workers' education, rural adult education, education of women, teachers' training, rural and community development, and educational psychology. English and French are the major languages, although there are a number of publications in other languages.

Materials kept in the library are in the form of books, periodicals, documents, photocopies, slides, films, microfiche and microcards, tape recordings, and film strips. Photocopies of most papers or documents can be mailed on request at a cost of:

15¢ per quarto page
20¢ per foolscap page

An additional charge may be made for postage.

All correspondence should be addressed to:

Dr. Ahmad Fattahipour,
International Institute for
Adult Literacy Methods,
P.O. Box 1555,
TEHERAN, Iran.

BASIC TRAINING FOR SKILL DEVELOPMENT¹

Department of Manpower and Immigration,
Manpower Training Branch and Training
Research and Analysis Branch

The general occupational training part of the Canada Manpower Training Program (CMTP) has two major components: The Vocational Skill program and the Basic Training for Skill Development (BTSD) program. This paper deals with the last, and is organized under the following headings:

1. Definition
2. History
3. Course Organization and Content
4. Instruction
5. Administration
6. Summary and Outlook

DEFINITION

BTSD is a program whose primary function is to raise the basic educational level of a trainee in the shortest time possible, so that he or she may achieve one of two aims:

- (a) to obtain employment for which a designated academic level is a prerequisite, or
- (b) to meet the entrance requirements of a vocational skill training course which will prepare the trainee for his desired occupation.

The BTSD program is, therefore, essentially an adult basic education program with an occupational orientation. The courses given are, consequently, confined to those subjects that will help the trainee directly in his future occupation or occupational training: communications, basic mathematics, and some form of science.

BTSD, like Vocational Skill Training, is offered by the provinces in their adult training centres and community colleges. Clients are referred to BTSD by their authorizing Canada Manpower Centres, after they have been assessed and counselled concerning their vocational goals, training needs, learning abilities and approximate functional grade levels in the three BTSD subject areas.

HISTORY

BTSD emerged in the various provinces at different times between 1960 and 1966. The Technical and Vocational Training Assistance Act (1960), which permitted agreements between the federal and provincial governments for the establishment of programs giving "technical and vocational training," had not provided for pre-vocational training. It soon became apparent that many of the individuals for whom the vocational programs were designed were not adequately equipped with the basic communications and mathematical skills to benefit fully from these programs. BTSD was, therefore, added as the need became evident throughout the country.

By 1967, when the six-year life-span of the Federal-Provincial Agreements had expired, pre-vocational training had become a well-established component of the program. At this stage, the Adult Occupational Training (AOT) Act was passed, and in the new agreements that followed, provision was made for educational upgrading as preparation for an occupation or an occupational course. When the AOT Act was introduced in Parliament, the Minister of Manpower and Immigration stated: "Occupational training will be provided in courses of 12 months or less. The experience of the last six years has shown what can be accomplished in this way. But it has also shown us that many mature adults lack the basic arithmetic, scientific and linguistic facility they need to learn a new occupation. The provinces have developed accelerated courses to provide adults with this background material, and the program will pay for any such basic training that is needed for occupational skill."

COURSE ORGANIZATION AND CONTENT

At first the BTSD program was divided like the regular school system into grades one to twelve, but is now divided by levels. There are some distinct advantages to this approach. Firstly, when several "grades" are compacted into one level, less administrative documentation is required than when trainees progress from grade to grade. Secondly, more flexibility can be introduced into the training, because trainees can be working at various grades within a level in each subject, and so move forward at their own pace according to ability. Thirdly, levels are less likely to be confused or equated with regular school grades; this is important because the BTSD program is quite separate and has different goals from the regular school program. The organization of levels is as follows:

<u>Level</u>	<u>Program</u> •	<u>Grade</u> <u>Equivalent</u>
I	Basic Literacy Training	0-4
II	Basic Training for Skill Development	5-8
III	Basic Training for Skill Development	9-10
IV	Basic Training for Skill Development	11-12

The above four categories have been established for classification purposes only, and thus should not constitute barriers for students who can progress through several levels in succession.

The content of BTSD courses should be designed with the primary objective of the program in mind, i.e., to upgrade the basic education of the trainee to a point where he can benefit from a vocational skill course or obtain employment. Subjects leading to development of the communications and the mathematical skills are, therefore, fundamental. Furthermore, since many occupations or occupational courses are of a technical nature, some elements of basic science are usually essential.

Communications

Improvement of the trainee's basic oral and written communication skills is given high priority in BTSD courses, as deficiencies in these areas are, for many trainees, among the most serious obstacles to securing steady employment of a kind commensurate with their other abilities. The communications content of BTSD should be of a highly practical kind, designed to prepare the trainee for the types of job situations he is likely to encounter. The stress is generally on applied usage rather than grammatical theory, and much time is devoted to the practice of skills in reading, writing and oral communications.

Mathematics

The upgrading of mathematical skills is particularly necessary for trainees planning to enter occupations of a technical nature, but some basic competence in arithmetic is deemed desirable, if not essential, for virtually all occupations today. Consequently, the lower levels of BTSD tend to emphasize computational skills, whereas elementary geometry, algebra and other mathematics disciplines are introduced at the higher levels to meet the projected needs of trainees with occupational goals in technical fields.

Science

It is more difficult to generalize about the science content of BTSD programs, since the needs of trainees with differing occupational goals vary more in this area than in mathematics and communications. Nevertheless, most BTSD science courses at the lower and intermediate levels attempt to impart a basic knowledge of general science upon which more specialized science training can be built later, if necessary. The courses are also intended to develop the trainee's ability to take a rational approach to problem solving, i.e., to apply the scientific approach to work and everyday problems.

INSTRUCTION

The methodology of instruction required to provide a successful learning situation for adult trainees differs from that used in the regular school system. Some of the principles of learning particularly relevant to adult training are summarized as follows:²

- (a) Learning is an active process and many adults prefer to participate actively; therefore, techniques that make provision for active participation will achieve more learning faster than those that do not.
- (b) Learning that is applied immediately is retained longer and is more subject to subsequent use than learning that is not so applied; therefore, techniques should be employed that encourage the immediate application of new material in a practical way.
- (c) Learning should be reinforced; therefore, techniques should be used that ensure reinforcement.
- (d) The learning of new material is facilitated when the material is related to what is already known; therefore, the techniques used should help the adult to establish this relationship and integrate his new knowledge.
- (e) The existence of periodic plateaus in the rate of learning necessitates changes in the nature of the learning task to ensure continuous progress; therefore, techniques should be changed in any given session if necessary.

- (f) Learning is facilitated when the learner is aware of his progress; therefore, opportunities for self-appraisal should be provided.

Given the very diverse characteristics and needs of BTSD trainees, one should not expect any particular instructional strategy to be equally applicable in all situations. There are, however, some basic approaches that are encouraged by the Department of Manpower and Immigration because of their apparent contributions to improved BTSD programs. Two of these are:

- (a) Individualized Prescribed Instruction (IPI), and
- (b) Continuous Intake and Exit of Trainees (CIET).

Individualized Prescribed Instruction

IPI is an attempt to match program elements with each individual's needs and abilities. It is clear that trainees enter the program with differing levels of educational achievement. The achievement of each trainee usually differs also in different subjects. Trainees' suitability for various instructional techniques, as well as their optimum rates of progress will differ. An ideal IPI program allows for all these differences, enabling the trainee to progress as effectively as possible, with the material required, to a level determined by his abilities and goals. Thus, the program makes better use of resources, and the trainee reaches his goal as quickly as possible.

Continuous Intake and Exit of Trainees

Closely tied to the concept of individualized instruction is that of CIET--an administrative feature not only permitted, but actually necessitated by the effective use of IPI. Traditional programs have tended to retain the academic year system as utilized in most public schools, or some modification of it based on shorter blocks of time. But trainees become available for training in a continuous, though varying, flow. Ideally, the training system should be able to accept them as they become available, rather than making them wait for the beginning of the next block of training. Concomitantly, if an IPI system is in operation, trainees already in the program will be leaving it at points in time determined by their own progress and goals, not by the end of a training block. New places become available as trainees leave, and may be filled immediately by new trainees ready for placement.

Thus, by combining the concepts of IPI and CIET a system is arrived at which, again ideally, maintains a continuous flow of trainees, operates economically at high capacity, and satisfies the individual's desire to progress at his/her optimum rate.

Although full operational IPI-CIET training systems have shown encouraging success, experiences with them have also reinforced the idea that some rather specific approaches regarding teaching, and the use of materials and tests are essential to their satisfactory functioning.

Instructors

It might appear that with the above system the reliance on techniques of individualized learning would diminish the importance of the instructor's role. The fact is that the instructor still occupies a key position in the operation of the program, albeit a different one from that which he would occupy in a traditional system. The instructor becomes a manager of a dynamic system; no longer can he prepare a lecture in the knowledge that he controls the progress to be made by the group. Instead, he must be familiar with the entire range of learning tools at his disposal, and he must be prepared to prescribe approximately for each of the members in his constantly changing group. Moreover, it is likely that demands on his knowledge and skills will, during any one day, cover the entire range of subject materials and instructional techniques that constitute the diversified curricula for his BTSD clients.

There is an opportunity--in fact a need--for instructor aides or "coaches" to assist the professional BTSD instructor. In addition to helping with routine administration in the classroom, the "learning managers," as they are sometimes called, can function well during the frequent but short periods when trainees require specific help with, or instruction on, particular concepts.

Learning Materials

The instructor requires a variety of learning devices to implement the principle of individualized instruction. Teacher-prepared as well as programmed instructional materials may be used, and presentations facilitated by a range of audio and audio-visual equipment, from texts to video cassettes.

At present, however, the learning materials available often fall short of what might be desirable, and program developers and researchers are devoting much effort to the development of new materials and the reading out of already available materials. Consequently, information on commercially available materials is being more widely disseminated; also, provinces and their training institutions are increasingly sharing the materials they have produced themselves. These cooperative efforts are particularly important for the success of an IPI-CIET system because such programs tend to require a relatively high level of investment in instructional materials. Audio tapes, slides, etc. tend to be prohibitively expensive unless development costs are spread over a large number of trainees.

Diagnosis and Testing

Success in BTSD courses operated under a system of individualized instruction will depend to a considerable extent upon adults being enrolled at their current levels of functioning in each of the subject areas, a satisfactory monitoring of trainee progress throughout the period of instruction, and an accurate assessment of trainee achievement in relation to the objectives set for the individual.

Entrance Testing. Potential BTSD trainees should be checked for physiological learning disabilities at their Canada Manpower Centres. In addition, some assessment of a client's educational achievements is made, to aid counsellor and trainee in the choice of a vocational goal and the formulation of training objectives. For purposes of client placement and the prescription of a curriculum, the training institutions require a rather comprehensive and sensitive testing program capable of providing not only an indication of a client's levels of functioning, but an acceptable diagnosis of his learning needs as well.

As a result of such testing, it is quite likely that a trainee's initial learning prescription will be for study at different grade levels for each of the BTSD subjects, e.g., grade 6.5 in communications, 7.5 in science and 8.0 in mathematics. Attempts are made to allocate an individual's study time to each subject so that the exit levels for all subjects will be reached at approximately the same point in time.

Progress Monitoring and Final Testing. A trainee's progress through each particular section of a course is monitored by instructors within the training institution. Either teacher-

made or standardized tests are used. Where the curriculum is written in behavioural terms, clearly describing the learner's behaviour at the terminal point of the learning process for a particular concept, instructors find it relatively easy to compile valid measures of achievement. The continuous intake-exit system requires that trainee progress be observed rather closely, not only for the purpose of detecting those whose performance may fall below the acceptable minimum, but also as a means of predicting the approximate time of course completion for each candidate.

Finally, it is desirable that each province have a range of exit criteria, which indicates the different required minimum achievements for entry into skill courses or employment consistent with different vocational goals. The results of terminal tests should be reported to the training CMC, so that arrangements for further training referral or job placement can be made. It is obviously advantageous if any certificates issued properly specify the training taken and achievement reached, and that both training institutions and employers fully recognize such certificates.

ADMINISTRATION

An IPI-CIET system requires a high level of administrative activity if the progress of trainees is to be adequately monitored, and provisions are to be made easy for trainee placement in employment. At the same time, of course, steps need to be taken to keep current classes filled. This activity, and the utilization of more sophisticated methods and tools of instruction, will probably raise the per diem training costs per trainee. On the other hand, several factors are likely to interact towards more effective training and a more efficient use of budgetary resources, and even more efficient training of adults. Experience in the Canada Manpower Training Program during the past few years indicates that improvements have occurred in at least three areas:

- (a) Rapid client replacement (in training) has increased seat utilization to approximately 85 per cent.
- (b) Training time has been reduced. Reported average times for BTSO clients to complete one grade level (in three subjects) of instruction range from 80 to 300 hours. (The largest sample, 100,000 clients, gained one grade on a standardized achievement test in 87 hours of instruction.)

- (c) There are several indications that fewer clients drop out of IPI-CIET type courses.

Higher seat utilization and shortened training time are increasingly making it possible for two or three BTSD trainees to complete their training during one year while successively occupying just one place within an IPI-CIET class.

Other variables such as trainee satisfaction and instructor motivation, though reportedly affected in a positive manner, are difficult to quantify.

SUMMARY AND OUTLOOK

Over-all, the concepts of Individualized Prescribed Instruction and Continuous Intake and Exit of Trainees appear to be both feasible and highly desirable as ways of meeting the specific needs of BTSD trainees. However, the successful implementation of any program depends not only on the consensus of policy-setting staff, but also on the extent to which administrators understand and support its objectives, and, perhaps most crucially, on the attitudes and developed capabilities of the ultimate link in the delivery system, the instructors.

Finally, mention should be made of other developments that appear to offer good prospects for improving the efficiency and effectiveness of the over-all BTSD and Skill Training system. Various investigations and pilot projects are being conducted to determine the extent to which the functions of BTSD can be incorporated within skill training courses; it is anticipated that such blending of the two components will have the desirable outcomes of, firstly, making possible a further streamlining of academic preparation for skill training, and secondly, helping to maintain a high level of trainee motivation. Possible developments in this direction might range from simply reducing entrance requirements for a given skill course by building into it more of the necessary academic material, to a system in which all distinctions between BTSD and skill training are eliminated by combining the essential elements of the two components in one course.

Such proposals should not be taken to indicate a shift away from the aims of BTSD as outlined earlier in this section; rather they represent one facet of the continuing search for better means to achieve these ends. The distinction between BTSD and skill training has its advantages, facilitating specialization of staff and institutions, but these advantages

must be weighed against the merits of a more closely meshed approach. Finding the most appropriate balance between alternatives will, as usual, require much attention from research, administrative and instructional staff.

NOTES

¹ It is planned that this article will be one of a number in which basic departmental information is provided to the public. This one on the BTSD program has been especially requested by certain provincial Departments of Education.

² Verner, Coolie, and Booth, Alan. Adult Education, Washington, D.C.: The Center for Applied Research in Education, 1964.

BLADE Program

Basic Literacy for Adult Development

Naida Waite¹

Literacy instructors in Canada have been expressing the need for an integrated set of materials and methods for helping Canadian adults who cannot function in the literate environment.

In the fall of 1971 Saskatchewan NewStart in Prince Albert undertook to supply that need. The result was the BLADE Program--Basic Literacy for Adult Development. It raises adults to a measured Grade 5.0 level in reading and the other communication skills and in mathematics. It is completely individualized: the program tells the student what he is to learn, provides the materials for learning it, tells him how to use the materials, tells him how well he should learn, and gives him the means to find out if he has met these criteria. The instructor is a guide, tutor, encourager, and ultimate judge of success. The program is constructed to meet clearly expressed behavioural objectives which are sequenced on the spiral curriculum plan. The media include tapes, texts, study sheets, study cards, exercises and some manipulative items. The instructional texts have two-column pages: the left side is what the student looks at, and the right side is the verbatim text of the tape relating to the material on the left side. The second edition, which was being printed in the summer of 1972, incorporates many changes and suggestions received from instructors in classrooms where the materials were used early in 1972.

The content, sequencing, methods, techniques, devices, formats and broad approaches were selected on the bases of observation in many adult literacy classrooms, talks with instructors and students, trials in the Saskatchewan NewStart experimental classroom, and reports of research published and unpublished.

The program culminates many years of information gathering and gradual forming of hypotheses, opinions and convictions. It would be impossible to describe this background fully in a short article, but a few of the bases for decisions are noted below.

Decisions Related to Special Needs of the Students

1. Adults who need to acquire literacy are usually not skilled in academic learning; the BLADE Program helps them to learn the techniques of study, discovery, and reasoning which they can use to further their own educational development during and after their training course.
2. They are afraid they cannot learn, and they do not want to have their mistakes exposed. The program begins with a short unit of easy material. Succeeding units increase in length and difficulty. The student works independently with an instructional text and a related cassette audio-tape; he does not ask for the Unit End Test until he feels ready for it. The tape does not just "read the book" to the student; it talks about the words he is looking at, provides a model (of language structure, of oral reading, of thought processes in mathematics), conducts drills and practices, tests performance, provides answers, and gives the student an impression of having an instructor beside him constantly--but an instructor who is not going to know about every little slip he makes while learning.
3. The program is designed for individualized learning, which accommodates students learning at different rates, or a student working at different levels in reading and mathematics, or the unavoidable absences of adult students because of family emergencies. This also accommodates the student who learns slowly, and who would fall behind and become a potential failure or dropout in a lock-step class paced for the "average" student.
4. Some students have special needs. Those in the "educable retarded" intelligence range need a great deal of attention, and those who have severe perceptual or other learning disabilities need highly professional help, which the literacy instructor usually does not have the training or time to give them. The program has not been designed for adults such as these.
5. A student learning to read must be fairly fluent in the language of instruction. How fluent has not been established. The program assumes that the student can understand the instructions on the tape.

6. An adult needs to see some value in what he is learning--unlike children, who will learn something "just because it is there." It is not easy to create reading material that is genuinely interesting or useful to the adult literacy student who knows only a few symbols (letters) and their sounds. However, as soon as possible phrases are introduced, then sentences, paragraphs and stories or factual items.
7. Most adult students appreciate humour (as do children), and it leavens the task of learning. Many of the readings in the BLADE program are humorous.
8. Non-literate adults have not had the opportunity to develop the concepts and principles needed for coping effectually with their environment or for taking full advantage of it. One series of readings called The Bare Facts Series provides this kind of information.
9. Many literacy students need to improve their skill in oral expression. The program suggests frequent group discussions, on the Bare Facts or other suitable topics.

Decisions Related to Pedagogy, Research or Experience

1. In teaching the reading of English, an approach based on the relationship of sounds to the symbols that represent them is the only approach that keeps "word attack" from being guesswork, or which enables the student to read words that he has not specifically learned. The program is based on sound-and-symbol relationships.

Jeanne Chall² concludes, after reviewing the research on learning to read,

My review of the research from the laboratory, the classroom, and the clinic points to the need for a correction in beginning reading instructional methods. Most school children in the United States are taught to read by what I have termed a meaning-emphasis method.³ Yet, the research from 1912 to 1965 indicates that a code-emphasis method (i.e. a sound-based method) produces better results, at least up to the point where sufficient evidence seems to be available, the end of the third grade.

2. The process of "sounding out" a word should be used only the first few times a word is encountered; after that, the word should be recognized almost instantly. The program provides practice in the quick recognition of familiar words.
3. A few students who are capable of learning to read are not able to use an analytical, sound-based approach. For them the tape-texts provide enough look-and-say practice with immediate feedback that they can probably learn by look-and-say, although they will not become so independent as those who learn to make full use of the sound-and-symbol relationships.
4. The irregularity of English spelling causes difficulty in learning to read. Some people quote figures to prove that only a small percentage of English words are spelled irregularly. But that percentage is composed mainly of the short, common, Anglo-Saxon words that we use every day, and which the student must learn to read early in his literacy training. If these inconsistencies can be overcome in that early period, learning to read will be facilitated. The BLADE Program introduces a cueing system to show how letters or groups of letters should be pronounced when there are alternative pronunciations. The cues appear underneath the properly spelled words, so that the student actually reads the word spelled correctly and uses the cues simply to help him identify it. Short vowels that have their normal sound, and consonants that can be pronounced only one way, are not cued. Here are a few examples:

pin, pine; thin, that; coat, though, thought, enough;
 ī ē ō ō o uf
 runner, batter; nation, partial; mother;
 āshun shul u
 dance; page; dogs, division; read, read.
 sē ājē z zhun ē e

The cues are introduced gradually.

This scheme combines the consistency of a phonetic system with traditional spelling and orthography--unlike some of the systems that use only phonetic spellings and altered letter characters, which the student must later "unlearn."

To avoid over-dependence on the cues, each reading exercise is provided in two forms--with and without cues. At first, the student reads from the cued version until he is sure of the words and meaning; then he reads from the uncued version. Later, when he becomes more familiar with the words and spelling patterns, he may choose to attempt the uncued version first, consulting the cued pages only when necessary. For convenience, the cued and uncued versions face each other on a two-page spread, and identical line positions are maintained for all the words.

5. In a system based on sound-and-symbol relationships, the use of letter names is a hindrance to learning. It is confusing, for instance, to learn that the letter "a" makes the sound "a" as in "hat"; that a letter called "h" makes the first sound in "hat", and that a letter called "t" does not have a long "e" at the end of the word "hat". Use of the letter sounds only, during the initial learning period, avoids this unnecessary confusion. This approach would have been selected on an intuitive basis alone; however, there is some support for it in a research report by Jay Samuels, who concludes,

Although letter-name knowledge does not seem to have any beneficial effect on reading, there is evidence that letter-sound training does have a positive effect.⁴

After the student has learned all the letters and their common sounds, and all the cues, the BLADE Program presents the names of the letters, alphabetic order, and the BLADE Dictionary.

6. Attempting to write irregular words such as "though," "right" and "should", would be difficult for the student while he is still using letter sounds only. Therefore, the introduction of extremely irregular words into the spelling practice is postponed until he knows the letter names. (He must "think" something while he is writing each letter of a word; "thinking" the letter names for very irregularly spelled words is less confusing than "thinking" the letter sounds, and less disrupting to his concept of common sound-and-symbol relationships. Besides, he can then use oral spelling, e.g., t-h-o-u-g-h, as part of his system for learning the irregular words.)
7. The student should not be required to learn more than is necessary and usable at one time; unnecessary ramifications are a hindrance to learning. Systems that confront the

student with several equivalent letter forms at the beginning *Aa Aa; Bb Bb* are unnecessarily complicated. The BLADE program introduces only manuscript printing in the early stages, and only the lower-case letters at first, followed by a few capitals which are almost identical to their lower case forms.

8. It is more practical for the student to begin reading and "writing" in manuscript print than in cursive writing. He needs to read signs, and this reinforces his learning; he can use other reading instruction materials⁵; and he is not faced with the connecting of the letters while still learning their shapes and sounds. (For instance, the "i" must be formed somewhat differently in the words "pin" and "with".)
9. Children learning to read and "write" in manuscript printing often confuse p, b and d when the "stick and circle" forms are used. They forget where the stick goes in relation to the circle. Besides, when they learn cursive writing later, they must learn new muscular motions for the equivalent forms. For instance, the "circle" of the earlier "p" was probably made in a counter-clockwise direction, whereas that part of the cursive "p" is formed in a clockwise direction. Both of these problems are avoided in the BLADE program by using continuous forms simplified from the cursive forms for "p" and "d":

 p d

and a continuous form for the "b":

 b

(A simplified cursive b was avoided to prevent confusion with the numeral 6.) A few additional minor alterations to manuscript forms were made.

10. In some early literacy programs where students were not taught cursive writing, they tried to connect the printed forms, with varied success, and they completed the programs with a feeling that they had not really learned to write. They had difficulty reading handwritten letters they received. A literacy student should learn to write in cursive script, and the optimum time for him to do this is when he begins to ask for it or to try connecting his manuscript forms. In the BLADE Program, this may occur at any time during Levels 2, 3 or 4. (During Level 1 he is kept busy learning the letters, sounds and cues, and using

all of these to read stories. The unit on cursive script assumes prior completion of Level 1 Communication.)

11. Experience has indicated that adult students feel more comfortable learning to read and "write" from hand-printed materials. The words they read are models for their "writing"; hand-printed models appear more attainable than do models of absolute perfection. In addition, the hand printing of materials offers an opportunity to gradually reduce the printing size in preparation for the reading of ordinary print. In the BLADE Program the student reads hand-printed material until he reaches Unit 20.
12. If a literacy program were to provide pre-printed worksheets for all of the student's practice work, it would not be a truly individualized program, nor would it place the onus on the student to ensure that he has learned. He would complete the entire worksheet whether he needed it all or not, and he would stop at the end of it whether he had mastered the content or not. The BLADE Program refers continually to "practice paper," which the student uses to the extent necessary for mastery of the tasks set for him by the book and tape.
13. When the instructional materials are re-usable and do not become the property of the student, this can leave him with nothing to review or refer to after he leaves the course. The BLADE Program is so structured that, at the end of the day, the student will discard some of his practice work but place other sheets in a binder for later use. In this way he could, for example, build up his own spelling list.
14. In learning arithmetic, students used to memorize the basic number facts, including multiplication facts. Nowadays children may learn these facts over a period of time by referring to a chart. However, in the accelerated literacy courses for adults, this approach more likely results only in the ability to use the chart. The BLADE Program assumes that some basic facts have to be learned from memory so that they can be used, and that the using of them can more profitably reinforce the recall process than the initial learning process.

"Exercises" in the BLADE Program are like informal tests; when completed, the student keeps them in his binder.
15. Many literacy students are more advanced in arithmetic than in reading. In the BLADE Program, the student can progress

through the first three levels of tape-text units without having to read words. There is some reading required in Level 4, all of it cued.

16. Dr. Hamden Forkner (Professor Emeritus, Columbia Teachers' College) has often stressed the point that too little use is made of familiar materials while acquiring speed in shorthand writing. Similar wastage seems to occur in having the literacy student move on to a new reading exercise before all possible benefit has been derived from the current one. The BLADE Program attempts to avoid this wastage in a way that remains challenging to the student.

What the BLADE Program Includes

Communication, Level 1. 28 unit books and related tapes bring the student to about a Grade 4 reading level; the last unit introduces the BLADE Dictionary, containing more than 2,000 cued words and simple definitions.

Communication, Levels 2 to 4. 41 units, many with tapes, focus on the structure of English as an aid to reading, as well as various purposes in reading, and extend the spelling practice begun in Level 1. In Level 4 the cueing is discontinued, and a standard classroom dictionary is used. More than 80 stories are contained in the Unit books.

Mathematics, Levels 1 to 4. 46 tape-text units in all. Level 1 introduces the number system and the money system; Level 2 deals with addition and subtraction; Level 3, deals with multiplication and division. Level 4 includes measurement (linear, liquid, weight and time) as well as simple work with fractions. Operations with money, and the solving of word problems, are included at every level.

Supplementary Reading. The Across Canada Series, The Indian Storyteller Series, The Bare Facts Series, and some separate items provide reading materials interesting and useful to Canadians.

Instructor's Materials. An instructor's manual and supplement, an introduction to the cueing system, etc. are provided.

All of the student materials were developed specifically for the BLADE Program; the content is Canadian and adult.

Further information may be obtained by writing to: Miss Naida Waite, Literacy Program Specialist, Training Research and Development Station, Department of Manpower and Immigration, 154 Eighth Street East, Prince Albert, Saskatchewan.

NOTES

- ¹ Formerly of Saskatchewan NewStart. Now of the Training Research and Development Station, Department of Manpower and Immigration, Prince Albert, Saskatchewan.
- ² Chall, Jeanne, Learning to Read: The Great Debate. New York: McGraw-Hill Inc., 1967, p. 307.
- ³ Dr. Chall qualifies her statement about school children in the United States by saying, "There are definite signs, however, that more children are now learning by a code-emphasis method than in the early 1960's."
- ⁴ Samuels, S.J., "The Effect of Letter-Name Knowledge on Learning to Read," American Educational Research Journal, Vol. 9, No. 1, Winter 1972, pp. 65-74.
- ⁵ For example, the Readers' Digest "Skill Builder" books, and the Science Research Associates' Reading Laboratories.

**THE YOUTH PROJECT:
THE FORCE OF ACTION¹**

Richard Mackie²

In the autumn of 1969 Arnold Hart, the Chairman and Chief Executive Officer of the Bank of Montreal, announced the formation of a task force to investigate, for active consideration, a variety of initiatives that could be taken by the Bank to become more meaningfully and productively involved in an attempt to resolve some of our nation's more pressing social ills. The initiative that emerged from the task force's deliberations was the establishment of a basic education program that offers young Canadian adult males and females between the ages of 18 and 23, who have failed to complete their formal education and who are either unemployed or in dead-end jobs, the opportunity to up-grade their educational skills towards the end of taking employment in the clerical career stream of business and industry.

The program, unique among the social initiatives being taken by the Canadian business community, was founded in the belief that as "an integral and essential part of our total society...self-interest alone demands that business play its full role in ensuring that the healthy development of the community as a whole is not inhibited by failure or decay in any of its parts."³

This statement, framed by G. Arnold Hart, is not only indicative of one man's concern for society's failures and needs; it signals the all too new recognition that the attitude which confines industry's responsibility to its shareholders and yearly, tax deductible charitable donations, is no longer socially relevant. Further, the social and economic anomalies of our affluent era - chronic poverty, environmental pollution, unemployment, campus unrest, and racial riot - provide specific evidence that business cannot continue to rely on profit maximization and the normal economic growth patterns that emerge from the natural interplay of market forces, as the sole means of fostering our society's well-being.

Certainly, profit making is necessary to the effective functioning of a market economy. Indeed, no one who is conscious of the economy that supported the great social and cultural rebirths that have formed western civilization can validly deny the relevance of a profit-full economy. At the same time, if we examine the distribution of resources during these previous eras

of rebirth, it can be seen that there was a good deal of direct involvement by the profit makers in distributing their wealth in the support of individuals, groups, and causes which they felt might contribute to the advancement of their society. With the evolution of the modern, multi-national corporation, however, the direct involvement of the profit makers in supporting the sociocultural affairs of our and other nations has lessened considerably. Now-a-days, this involvement takes the indirect form of the provision of funds through taxes or charitable donations, with the public sector and the voluntary agency taking over the immediate responsibility for directing these funds to needful sectors within our society.

The evolution of this structure has had some curious side effects. For example, on the one hand business and industry "have tended to leave the welfare baby on the government's doorstep, and on the other hand, have consistently inveighed against government spending, the stultifying effects of our welfare system and the disincentives to initiative and progress throughout the economy..."⁴ In a similar vein, while business protests the increasing regulation of the private sector by government, the neglect of concerns that have become and will continue to be important to the health of our society and environment incurs government intervention and regulations which cause a weakening of the private sector. In this last respect business could well remember a statement once made by Edmund Burke to the effect that "society cannot exist unless a controlling power upon the will and appetite is placed somewhere; and the less of it there is within the more there must be of it without." Of course, a complicating feature of these paradoxes is that the governmental approach to the solution of social problems and economic disparities "has not proved particularly effective, except as a palliative to relieve acute distress."⁵

A simple meaning may be derived from these considerations. If business is seriously interested in the maintenance of our society's well-being it is clear that its traditional pattern of involvement must change and new approaches be taken - approaches that will directly involve industry in the effective resolution of our society's ills. Indeed, new and alternative approaches need to be taken if only to establish the credibility of the private sector's concern for society's needs among those who by reason of their age, sex, political disposition, race or economic status, are unable to fully share in the benefits of our society or to support a societal view that so clearly excludes them.

There were, of course, other considerations that encouraged the Bank's involvement in this area. For one, the maintenance of a large sector of the population on unemployment insurance or welfare is simply not a sound economic or humane proposition. A more economical and very much more human approach would be to intervene in this process in a way that would not only relieve present distress but also assist individuals in becoming productive contributors to society on a continuing basis. Indeed, it appeared to the Bank that in surveying the many problems that are presently inhibiting our society's development, two of the most important phenomena are unemployment and the inability (because of educational deficiencies) of many of our youth to assume their rightful place and fulfill their potential as labour market entrants. And who can predict more accurately than business, the employment needs of business? Or who can cope more effectively with training a labour force for the particular needs of business? Clearly the answer to both these questions is the same - for ultimately business has effective control over the size, skills, and quality of performance of our society's labour force.

How, then, are the economic institutions our society has set up to foster social and economic well-being to regain their shaken credibility? What steps do our institutions need to take in order to recover those persons whose potential has been left to languish unseen, beyond the traditionally accepted horizons formed by shareholders, economic markets, affluent and powerful lobbyists and established charities? To project this questioning even further: If the credibility of business is not restored and if it continues to allow the deprived parts of our society to languish under the pretext that these "parts" fall under public jurisdiction, or that they simply present unprofitable undertakings, how long will it be before the diseased parts infect the whole body, effecting its collapse? It would be folly to attempt to answer these questions rhetorically, for they can best be answered "by the force of example, not rhetoric - by action, not words..."⁶ Thus it seemed to the Bank of Montreal that for the many "who are in danger of joining the ranks of the so-called hard-core unemployed, a promising approach might be to try to provide a combination of relevance and motivation by offering training within a working environment, an income while being trained, and the promise of employment on successful completion of the course."⁷

The form and substance of the program evolved as personnel skilled in the social sciences were recruited, schedules were drawn up, and operating procedures established. As part of the program's design, projects in the United States

were studied and their relevant aspects were drawn on freely. The differences between most programs studied and the design ultimately chosen by the Bank are somewhat marked. Those existing in the United States were found to be largely government subsidized and dealt specifically with training the disadvantaged for specific, low-level positions in business and industry, while that initiated in Montreal and Halifax was, at first, entirely funded by the Bank⁸ and in its design reflects an effort to place successful candidates in the regular and competitive career stream of the Bank. The additional challenge of carrying on programs in both French and English also had to be met. Ultimately, therefore, the program design came to reflect (a) a combination of those programs carried on elsewhere, (b) the bilingual and bicultural character of the nation, (c) the Bank's needs, and (d) the educational needs of the prospective students that were evident in a review of the research on adult basic education programs in Canada.

All program entrants must be between 18 and 23 years of age and must have dropped out of school. They must not have had satisfactory or long-term employment records; preference is given to those who are unemployed previous to their acceptance on the program. They must not have mastered any elementary business skills; all must fall short of the minimum educational standards set for employment by the Bank, or by industry in general, in any other than low-level, dead-end positions.

The program itself is divided into three phases. The first phase is designed for student completion within four to six months, the completion time being dependent upon the students' individual abilities. In this first phase, the program reflects training emphases in three areas: the communication arts (reading, writing, speaking, listening, and learning skills improvement and their applications in business and industry); mathematics (skill development ranging from the basic addition of whole numbers to the principles of accounting); and human relations (interpersonal skill development, developing good helping, peer, and work relationships, developing a viable self-concept and a concept of "other," developing an awareness of the world as it is, the world as one would like to see it, and the process of change).

The primary aim of the program is to provide an environment wherein the process of learning and the utilization of information resources are stressed, with the content or subject matter of the skills to be learned being made accessible to students in relation to the skill deficiencies they perceive in themselves. Needless to say, such a learning environment

demands a low teacher-student ratio, a heavy overlay of guidance and counseling and the identification of alternative materials and community resources in each of the basic skill areas upon which the students can draw freely. Thus while three broad areas of skill development are identified for the students, the human and material resources necessary for development in each of these three areas are self-selected by the students in cooperation with a teacher-counselor. In this way the student can select from among the many resources available to him those which most closely approximate the reality of his present learning needs and the future learning demands that will be made upon him in business and industry. This is an important consideration, in that the identification of an entry level position for the student is guided by the premise that his educational upgrading, when at all possible, must lead into a work channel that would allow him to progress, by continuous in-service training, toward a management level of employment.

This brings us to the second phase of the program - on-the-job training. Depending upon the student's rate of progress, and in any event sometime during his upgrading, a number of short-term introductory work experiences are meant to provide the students with a variety of clerical experiences, both within the Bank and within other interested and cooperative industries in the business communities of Montreal and Halifax.⁹ Through these experiences, the trainee is able to evaluate his skills and adjust his program to compensate for any skill or interpersonal deficiencies that are discovered. In addition, the trainee is able to discover and experience areas of work which may aid him and the project staff to make better judgements in respect to his ultimate placement within the business community. It should be noted that although students are guaranteed a position within the Bank upon the successful completion of this program, they are free, and, indeed if interested and their ability warrants it, are encouraged to seek employment outside the Bank.

In the third program phase students are placed in permanent positions and enter a period of intensive follow-up and evaluation. The performance and attitude of the trainee and the working and supervisory atmosphere of the branch or department in which the student is placed are closely scrutinized for signs of trouble. If none is perceived the student soon integrates into the regular work stream but if troubles or difficulties do occur, more training, a new placement, or some other course of action may be taken, depending upon the circumstances of the particular situation.

The above has been a brief description of the three phases that constitute the training program offered the disadvantaged by the Bank of Montreal. What is socially relevant about the Bank's program, however, is not the program itself; rather, it is the rationale for the program's existence. A curriculum, based on a combination of needs, must be adjusted to fit the differing need clusters of the institutions and individuals to whom it is intended to relate. What must be interpolated from the Bank's present endeavour is its disposition towards a direct involvement in areas other than the economic.

The success of the program has been phenomenal. Of the first 34 program entrants, all but four who have successfully completed the program, have entered business and are still gainfully employed today. Some few, within a year of joining the Bank, have been placed on management training programs and others are progressing effectively towards this end. All, whether highly or lowly placed, are finding that new avenues for societal participation are open to them and that they are now able to exercise greater control over the economic and social decisions that bear upon their career progressions and life styles. It is, of course, too early to tell whether this initial success will continue to repeat itself, but the signs are very favourable and it is our hope that others will initiate similar projects:

If we in the business community can demonstrate by actions, not just words, that we share concerns about injustice and the other shortcomings of our social organization, this can only be of benefit to us and to the community as a whole in the longer run. What is at issue is a way of life and I cannot see our society progressing along the lines we all desire if business, including that sector of business that is organized on corporate lines, must be concerned only with profits to the exclusion of all other considerations. I am convinced that business must make its own contribution, consistent with its capabilities, to the achievement of social goals as well.¹⁰

NOTES

- ¹ From: Continuous Learning, Vol. 10, Nos. 4-5, July-October, 1971.
- ² The author was co-ordinator of the Bank of Montreal's Youth Project in Halifax.
- ³ G. Arnold Hart, "The Social and Economic Responsibility of the Business Community." An address given to the Canadian Chamber of Commerce, 40th Annual Meeting, Halifax, Nova Scotia, October 1, 1969, p.1.
- ⁴ Chamber of Commerce, 1969, p.5.
- ⁵ Chamber of Commerce, 1969, p.5.
- ⁶ Chamber of Commerce, 1969, p.13.
- ⁷ G. Arnold Hart, Convocation, Acadia University, October 17, 1970, p.11.
- ⁸ Recent submissions to the Federal Government have resulted in grants being made to the program; however, no program changes have been implemented as a result of these grants being made.
- ⁹ It should be mentioned that the Halifax Board of Trade is giving the project excellent support in the form of opening up its membership to project graduates for job placement.
- ¹⁰ Acadia, 1970, p.15.

THE POLITICS OF READING¹

Neil Postman

New York University

Dr. Postman challenges the common assumptions that the literacy process is politically neutral and is the only, or even the best, avenue to jobs and aesthetic riches. He sees a predominantly literacy-based curriculum as obsolete and reactionary in the context of recent advances in electronic communications technology, and recommends broadening the base of school curricula to include "multi-media literacy."

Teachers of reading comprise a most sinister political group, whose continued presence and strength are more a cause for alarm than celebration. I offer this thought as a defensible proposition, all the more worthy of consideration because so few people will take it seriously.

My argument rests on a fundamental and, I think, unassailable assumption about education: namely, that all educational practices are profoundly political in the sense that they are designed to produce one sort of human being rather than another--which is to say, an educational system always proceeds from some model of what a human being ought to be like. In the broadest sense, a political ideology is a conglomerate of systems for promoting certain modes of thinking and behavior. And there is no system I can think of that more directly tries to do this than the schools. There is not one thing that is done to, for, with, or against a student in school that is not rooted in a political bias, ideology, or notion. This includes everything from the arrangement of seats in a classroom, to the rituals practiced in the auditorium, to the textbooks used in lessons, to the dress required of both teachers and students, to the tests given, to the subjects that are taught, and most emphatically, to the intellectual skills that are promoted. And what is called reading, it seems to me, just about heads the list. For to teach reading, or even to promote vigorously the teaching of reading, is to take a definite political position on how people should behave and on what they ought to value. Now, teachers, I have found, respond in one of three ways to such an assertion. Some of them deny it. Some of them concede it but without guilt or defensiveness of any kind. And some of them don't know what it means. I want to address myself to the last group, because in responding to them I can include all the arguments I would use in dealing with the others.

In asserting that the teaching of reading is essentially a political enterprise, the most obvious question I am asking is, "What is reading good for?" When I ask this question of reading teachers, I am supplied with a wide range of answers. Those who take the low ground will usually say that skill in reading is necessary in order for a youngster to do well in school. The elementary teacher is preparing the youngster for the junior high teacher, who prepares him for the senior high teacher, who, in turn, prepares him for the college teacher, and so on. Now, this answer is true but hardly satisfactory. In fact, it amounts to a description of the rules of the school game but says nothing about the purpose of these rules. So, when teachers are pushed a little further, they sometimes answer that the school system, at all levels, makes reading skill a precondition to success because unless one can read well, he is denied access to gainful and interesting employment as an adult. This answer raises at least a half-dozen political questions, the most interesting of which is whether or not one's childhood education ought to be concerned with one's future employment. I am aware that most people take it as axiomatic that the schooling process should prepare youth for a tranquil entry into our economy, but this is a political view that I think deserves some challenge. For instance, when one considers that the second most common cause of death among adolescents in the U.S. is suicide, or that more people are hospitalized for mental illness than all other illnesses combined, or that one out of every 22 murders in the United States is committed by a parent against his own child, or that more than half of all high school students have already taken habit-forming, halucinogenic, or potentially addictive narcotics, or that by the end of this year, there will be more than one million school drop-outs around, one can easily prepare a case which insists that the schooling process be designed for purposes other than vocational training. If it is legitimate at all for schools to claim a concern for the adult life of students, then why not pervasive and compulsory programs in mental health, sex, or marriage and the family? Besides, the number of jobs that require reading skill much beyond what teachers call a "fifth-grade level" is probably small and scarcely justifies the massive, compulsory, unrelenting reading programs that characterize most schools.

But most reading teachers would probably deny that their major purpose is to prepare students to satisfy far-off vocational requirements. Instead, they would take the high ground and insist that the basic purpose of reading instruction is to open the student's mind to the wonders and riches of the written word, to give him access to great fiction and poetry, to permit him to function as an informed citizen, to have him

experience the sheer pleasure of reading. Now, this is a satisfactory answer indeed but, in my opinion, it is almost totally untrue.

And to the extent that it is true, it is true in a way quite different from anything one might expect. For instance, it is probably true that in a highly complex society, one cannot be governed unless he can read forms, regulations, notices, catalogues, road signs, and the like. Thus, some minimal reading skill is necessary if you are to be a "good citizen," but "good citizen" here means one who can follow the instructions of those who govern him. If you cannot read, you cannot be an obedient citizen. You are also a good citizen if you are an enthusiastic consumer. And so, some minimal reading competence is required if you are going to develop a keen interest in all the products that it is necessary for you to buy. If you do not read, you will be a relatively poor market. In order to be a good and loyal citizen, it is also necessary for you to believe in the myths and superstitions of your society. Therefore, a certain minimal reading skill is needed so that you can learn what these are, or have them reinforced. Imagine what would happen in a school if a Social Studies text were introduced that described the growth of American civilization as being characterized by four major developments: 1) insurrection against a legally constituted government, in order to achieve a political identity; 2) genocide against the indigenous population, in order to get land; 3) keeping human beings as slaves, in order to achieve an economic base; and 4) the importation of "coolie" labor, in order to build the railroads. Whether this view of American history is true or not is beside the point. It is at least as true or false as the conventional view, and it would scarcely be allowed to appear unchallenged in a school book intended for youth. What I am saying here is that an important function of the teaching of reading is to make students accessible to political and historical myth. It is entirely possible that the main reason middle-class whites are so concerned to get lower-class blacks to read is that blacks will remain relatively inaccessible to standard-brand beliefs unless and until they are minimally literate. It just may be too dangerous, politically, for any substantial minority of our population not to believe that our flags are sacred, our history is noble, our government is representative, our laws are just, and our institutions are viable. A reading public is a responsible public, by which is meant that it believes most or all of these superstitions, and which is probably why we still have literacy tests for voting.

One of the standard beliefs about the reading process is that it is more or less neutral. Reading, the argument goes,

is just a skill. What people read is their own business, and the reading teacher merely helps to increase a student's options. If one wants to read about America, one may read DeToqueville or The Daily News; if one wants to read literature, one may go to Melville or Jacqueline Susann. In theory, this argument is compelling. In practice, it is pure romantic nonsense. The New York Daily News is the most widely read newspaper in America. Most of our students will go to the grave not having read, of their own choosing, a paragraph of DeToqueville or Thoreau or John Stuart Mill or, if you exclude the Gettysburg Address, even Abraham Lincoln. As between Jacqueline Susann and Herman Melville--well, the less said, the better. To put it bluntly, among every 100 students who learn to read, my guess is that no more than one will employ the process toward any of the lofty goals that are customarily held before us. The rest will use the process to increase their knowledge of trivia, to maintain themselves at a relatively low level of emotional maturity, and to keep themselves simplistically uninformed about the social and political turmoil around them.

Now, there are teachers who feel that, even if what I say is true, the point is nonetheless irrelevant. After all, they say, the world is not perfect. If people do not have enough time to read deeply, if people do not have sensibilities refined enough to read great literature, if people do not have interests broad enough to be stimulated by the unfamiliar, the fault is not in our symbols, but in ourselves. But there is a point of view that proposes that the "fault," in fact, does lie in our symbols. Marshall McLuhan is saying that each medium of communication contains a unique metaphysic--that each medium makes special kinds of claims on our senses, and therefore, on our behavior. McLuhan himself tells us that he is by no means the first person to have noticed this. Socrates took a very dim view of the written word, on the grounds that it diminishes man's capacity to memorize, and that it forces one to follow an argument rather than to participate in it. He also objected to the fact that once something has been written down, it may easily come to the attention of persons for whom it was not intended. One can well imagine what Socrates would think about wire-tapping and other electronic bugging devices. St. Ambrose, a prolific book writer and reader, once complained to St. Jerome, another prolific writer and reader, that whatever else its virtues, reading was the most anti-social behavior yet devised by man. Other people have made observations about the effects of communications media on the psychology of a culture, but it is remarkable how little has been said about this subject. Most criticism of print, or any other medium, has dealt with the content of the medium; and it is only in recent years that we have begun to understand that

each medium, by its very structure, makes us do things with our bodies, our senses, and our minds that in the long run are probably more important than any other messages communicated by the medium.

Now that it is coming to an end, we are just beginning to wonder about the powerful biases forced upon us by the Age of the Printed Word. McLuhan is telling us that print is a "hot" medium, by which he means that it induces passivity and anesthetizes almost all our senses except the visual. He is also telling us that electronic media, like the LP record and television, are reordering our entire sensorium, restoring some of our sleeping senses, and, in the process, making all of us seek more active participation in life. I think McLuhan is wrong in connecting the causes of passivity and activity so directly to the structure of media. I find it sufficient to say that whenever a new medium--a new communications technology--enters a culture, no matter what its structure, it gives us a new way of experiencing the world, and consequently, releases tremendous energies and causes people to seek new ways of organizing their institutions. When Gutenberg announced that he could manufacture books, as he put it, "without the help of reed, stylus, or pen but by wondrous agreement, proportion, and harmony of punches and types," he could scarcely imagine that he was about to become the most important political and social revolutionary of the Second Millenium. And yet, that is what happened. Four hundred and fifty years ago, the printed word, far from being a medium that induced passivity, generated cataclysmic change. From the time Martin Luther posted his theses in 1517, the printing press disseminated the most controversial, inflammatory, and wrenching ideas imaginable. The Protestant Reformation would probably not have occurred if not for the printing press. The development of both capitalism and nationalism were obviously linked to the printing press. So were new literary forms, such as the novel and the essay. So were new conceptions of education, such as written examinations. And, of course, so was the concept of scientific methodology, whose ground rules were established by Descartes in his Discourse on Reason. Even today in recently illiterate cultures, such as Cuba, print is a medium capable of generating intense involvement, radicalism, artistic innovation, and institutional upheaval. But in those countries where the printed word has been pre-eminent for over 400 years, print retains very few of these capabilities. Print is not dead, it's just old--and old technologies do not generate new patterns of behavior. For us, print is the technology of convention. We have accommodated our senses to it. We have routinized and even ritualized our responses to it. We have devoted our institutions, which are now venerable, to its service. By

maintaining the printed word as the keystone of education, we are therefore opting for political and social stasis.

It is 126 years since Professor Morse transmitted a message electronically for the first time in the history of the planet. Surely it is not too soon for educators to give serious thought to the message he sent: "What hath God wrought?" We are very far from knowing the answers to that question, but we do know that electronic media have released unprecedented energies. It's worth saying that the gurus of the peace movement--Bob Dylan, Pete Seeger, Joan Baez, Phil Ochs, for instance--were known to their constituency mostly as voices on LP records. It's worth saying that Viet Nam, being our first television war, is also the most unpopular war in our history. It's worth saying that Lyndon Johnson was the first president ever to have resigned because of a "credibility gap." It's worth saying that it is now commonplace for post-TV college sophomores to usurp the authority of college presidents and for young parish priests to instruct their bishops in the ways of both man and God. And it's also worth saying that black people, after 350 years of bondage, want their freedom--now. Post-television blacks are, indeed, our true now generation.

Electronic media are predictably working to unloose disruptive social and political ideas, along with new forms of sensibility and expression. Whether this is being achieved by the structure of the media, or by their content, or by some combination of both, we cannot be sure. But like Gutenberg's infernal machine of 450 years ago, the electric plug is causing all hell to break loose. Meanwhile, the schools are still pushing the old technology; and, in fact, pushing it with almost hysterical vigor. Everyone's going to learn to read, even if we have to kill them to do it. It is as if the schools were the last bastion of the old culture, and if it has to go, why let's take as many down with us as we can.

For instance, the schools are still the principal source of the idea that literacy is equated with intelligence. Why, the schools even promote the idea that spelling is related to intelligence! Of course, if any of this were true, reading teachers would be the smartest people around. One doesn't mean to be unkind, but if that indeed is the case, no one has noticed it. In any event, it is an outrage that children who do not read well, or at all, are treated as if they are stupid. It is also masochistic, since the number of non-readers will obviously continue to increase and, thereby, the schools will condemn themselves, by their own definition of intelligence, to an increasing number of stupid children. In this way, we will soon

have remedial reading-readiness classes, along with remedial classes for those not yet ready for their remedial reading-readiness class.

The schools are also still promoting the idea that literacy is the richest source of aesthetic experience. This, in the face of the fact that kids are spending a billion dollars a year to buy LP records and see films. The schools are still promoting the idea that the main source of wisdom is to be found in libraries, from which most schools, incidentally, carefully exclude the most interesting books. The schools are still promoting the idea that the non-literate person is somehow not fully human, an idea that will surely endear us to the non-literate peoples of the world. (It is similar to the idea that salvation is obtainable only through Christianity--which is to say, it is untrue, bigoted, reactionary, and based on untenable premises, to boot.)

Worst of all, the schools are using these ideas to keep non-conforming youth--blacks, the politically disaffected, and the economically disadvantaged, among others--in their place. By taking this tack, the schools have become a major force for political conservatism at a time when everything else in the culture screams for rapid reorientation and change.

What would happen if our schools took the drastic political step of trying to make the new technology the keystone of education? The thought will seem less romantic if you remember that the start of the Third Millenium is only 31 years away. No one knows, of course, what would happen, but I'd like to make a few guesses. In the first place, the physical environment would be entirely different from what it is now. The school would look something like an electric circus--arranged to accommodate TV cameras and monitors, film projectors, computers, audio and video tape machines, radio, and photographic and stereophonic equipment. As he is now provided with textbooks, each student would be provided with his own still-camera, 8 mm. camera, and tape cassette. The school library would contain books, of course, but at least as many films, records, audiotapes, videotapes, and computer programs. The major effort of the school would be to assist students in achieving what has been called "multi-media literacy." Therefore, speaking, film-making, picture-taking, televising, computer-programming, listening, perhaps even music playing, drawing, and dancing would be completely acceptable means of expressing intellectual interest and competence. They would certainly be given weight at least equal to reading and writing.

Since intelligence would be defined in a new way, a student's ability to create an idea would be at least as important as his ability to classify and remember the ideas of others. New evaluation procedures would come into being, and standardized tests--the final, desperate refuge of the print-bound bureaucrat--would disappear. Entirely new methods of instruction would evolve. In fact, schools might abandon the notion of teacher instruction altogether. Whatever disciplines lent themselves to packaged, lineal, and segmented presentation would be offered through a computerized and individualized program. And students could choose from a wide variety of such programs whatever they wished to learn about. This means, among other things, that teachers would have to stop acting like teachers and find something useful to do, such as, helping young people to resolve some of their more wrenching emotional problems.

In fact, a school that put electric circuitry at its center would have to be prepared for some serious damage to all of its bureaucratic and hierarchical arrangements. Keep in mind that hierarchies derive their authority from the notion of unequal access to information. Those at the top have access to more information than those at the bottom. That is in fact why they are at the top and the others at the bottom. But today those who are at the bottom of the school hierarchy, namely, the students, have access to at least as much information about most subjects as those at the top. At present, the only way those at the top can maintain control over them is by carefully discriminating against what the students know--that is, by labelling what the students know as unimportant. But suppose cinematography was made a "major" subject instead of English literature? Suppose chemotherapy was made a "major" subject? or space technology? or ecology? or mass communication? or popular music? or photography? or race relations? or urban life? Even an elementary school might then find itself in a situation where the faculty were at the bottom and its students at the top. Certainly, it would be hard to know who are the teachers and who the learners.

And then perhaps a school would become a place where everybody, including the adults, is trying to learn something. Such a school would obviously be problem-centered, and future-centered, and change-centered; and, as such, would be an instrument of cultural and political radicalism. In the process we might find that our youth would also learn to read without pain and with a degree of success and economy not presently known.

I want to close on this thought: teachers of reading represent an important political pressure group. They may not agree with me that they are a sinister political group. But I should think that they would want to ask at least a few questions before turning to consider the techniques of teaching reading. These questions would be: What is reading good for? What is it better or worse than? What are my motives in promoting it? And the ultimate political question of all, "Whose side am I on?"

NOTE

¹From: Harvard Educational Review, Vol. 40, No. 2, May 1970.
Copyright (c) 1970 by President and Fellows of Harvard College.

RECOMMENDED PUBLICATIONS

Basic Education for Adults, by Angelica W. Cass, 1970. Association Press, 291 Broadway, N.Y. 10007. Also available from G.R. Welch Co. Ltd., 222 Evans Ave., Toronto 18. Price \$6.25 (Canadian).

For approximately forty years, the author of this handbook has been involved in adult basic education as teacher, supervisor, administrator and author in the U.S.A. Dr. Angelica Cass is therefore one of the most experienced and well-known people in the field.

In this book Dr. Cass begins with a brief survey of the U.S. federal resources that have been made available over the past decade so that it is now possible to plan a high school education for all. Against this background, she explores some of the crucial issues in adult basic education. How do adults learn? What are the special problems of adults? How can teacher aides and paraprofessionals be used most effectively?

The heart of the book is a discussion of curriculum content and method. Dr. Cass deals with the specific goals of instruction in the teaching of reading, handwriting, spelling, arithmetic, and the skills of living. The author also touches on such problems as counselling and guidance in a program of adult basic education, describes the organizations and agencies that offer resources for the teacher in this field, and examines the function of testing and evaluation in such a program. Each chapter includes a carefully selected reading list for those who wish to do further study.

Because of its wide scope this handbook will be of value to teachers in the field of adult basic education, to trainers of such teachers and to leaders and workers in the field. Administrators and supervisors will welcome its wide coverage and its practicality.

If the book is to be faulted, it is because it deals with many of its topics rather superficially. Nevertheless, because of the dearth of first-class publications in adult basic education, full advantage must be taken of all useful resources.

Basic Education for the Disadvantaged Adult: Theory and Practice, Edited by Frank W. Lanning and Wesley A. Many, 1966. Houghton Mifflin Company, 2 Park Street, Boston, Mass. 02107.

Although this book has recently been taken out of print, it is well worth bringing to the attention of readers in the hope that they can somehow procure a copy. It is probably the most comprehensive and useful collection of readings in the field of basic education for disadvantaged adults. In it the editors have achieved a good balance of theory and practice, which makes it a book of wide appeal.

Some of the main sections covered are: the social and psychological implications of adult basic education; reading; select aspects of program development, such as materials, techniques, methods and evaluation; and U.S. programs past and present.

The value of the book has been established over six years and it has been used as a standard text during this time.

Questionnaire on the BTSD Review

Please help us to improve the BTSD Review by answering the questions below, detaching this questionnaire and sending it to the editor (see editorial for address).

1. Have you received both issues of the BTSD Review?

YES ☐

NO ☐

2. Which article(s) from this and the first issue did you find most interesting and useful?

name of article
or author

reasons for
your choice

3. Which article(s) from this and the first issue did you find most uninteresting and of little use?

name of article
or author

reasons for
your choice

4. Indicate the type of article of which you would like to see more.

DETACH HERE

5. What do you see as being the major asset(s) of the
BTSD Review?

6. What do you see as being the major weakness(es) of the
BTSD Review?

7. Are you able to contribute to, or suggest contributions
for the BTSD Review?

YES ☐

NO ☐

If yes, please include your name and address.

8. If possible please name the articles (or attach copies).

5. D'après vous, quels seraient les points forts de la Revue
CPFP?

6. D'après vous, quels seraient les points faibles de la
Revue CPFP?

7. Seriez-vous en mesure de contribuer à la rédaction de
certains articles qui pourraient être insérés dans la Revue
CPFP?

☐ OUI ☐ NON

Veillez spécifier le genre et le titre de chacun.

8. Pourriez-vous nous suggérer certains articles écrits
originellement en français dont les lecteurs de la Revue
CPFP pourraient bénéficier?

☐ OUI ☐ NON

Veillez spécifier le genre, le titre et les détails biblio-
graphiques habituels concernant l'ouvrage d'où chaque article
est extrait.

N.B. Si vous avez répondu dans l'affirmative aux questions 7 ou 8,
veillez s'il vous plaît nous donner votre nom et votre
adresse.

Questionnaire sur la Revue CFPF

Nous vous serions très reconnaissant de bien vouloir répondre aux questions suivantes afin de nous aider à améliorer sans cesse notre Revue CFPF. Veuillez détacher la questionnaire et l'envoyer à l'adresse suivante: M. Laurent Fortin, La Revue CFPF, Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, 325, rue Dalhousie, Ottawa (Ontario) K1A 0J9.

1. Avez-vous reçu les deux premiers numéros de la Revue CFPF? (Le présent numéro est le deuxième.)

☐ OUI ☐ NON

2. Quel(s) article(s) du premier et du deuxième numéro avez-vous trouvé(s) particulièrement intéressant(s) et utile(s)?

Le titre de l'article
ou
le nom de l'auteur

Les raisons qui
motivent votre choix

3. Si tel fut le cas, quel(s) article(s) du premier et du deuxième numéro avez-vous trouvé(s) sans intérêt ou très peu utile(s)?

Le titre de l'article
ou
le nom de l'auteur

Les raisons qui
motivent votre choix

4. Quel genre d'articles aimeriez-vous lire plus souvent dans la Revue CFPF?

première qualité sur l'éducation de base des adultes, on doit tirer le plus grand profit des ressources disponibles.

Basic Education for the Disadvantaged Adult: Theory and Practice, publiée par Frank W. Lanning et Wesley A. Many, 1966.

Bien que depuis quelque temps ce livre soit épuisé, il n'est pourtant pas inutile de le signaler aux lecteurs dans l'espoir qu'ils pourront s'en procurer un exemplaire d'une façon ou d'une autre. Cet ouvrage est probablement le recueil le plus complet et le plus utile de textes à lire sur l'éducation de base des adultes défavorisés. Les éditeurs ont réussi à combiner, de façon équilibrée, la théorie et la pratique, ce qui rend ce livre très intéressant à bien des égards.

Parmi les principaux sujets traités, mentionnons les suivants: les répercussions sociales et psychologiques de l'éducation de base des adultes; lecture; certains aspects de la mise en oeuvre d'un programme, entre autres le matériel, les techniques, les méthodes et l'évaluation, les programmes américains, dans le passé et aujourd'hui.

La valeur indiscutable de ce livre a été prouvée pendant plus de six ans et on l'a adopté comme ouvrage de référence au cours de cette période.

OUVRAGES RECOMMANDÉS

Basic Education for Adults, par Angelica W. Cass, 1970. Association Press, 291 Broadway, N.Y. 10007. On peut également se procurer ce livre chez G.R. Welch Co. Ltd., 222 Evans Ave., Toronto 18. Prix: \$6.25 (en dollars canadiens).

Pendant environ quarante ans, l'auteur de ce manuel s'est occupé d'éducation de base des adultes aux États-Unis, à titre de professeur, de superviseur, d'administrateur et d'écrivain. Angelica Cass est donc une des personnes les plus expérimentées et les mieux connues dans ce domaine.

Dans son livre, elle commence par donner un bref aperçu des ressources fédérales des États-Unis qui sont devenues disponibles au cours de la dernière décennie, si bien qu'il est possible maintenant de planifier l'instruction secondaire pour tous. Tenant compte de ces études préliminaires, elle examine quelques-unes des questions cruciales de l'éducation de base des adultes. Comment les adultes apprennent-ils? Quels sont les problèmes spéciaux des adultes dans le domaine de l'éducation de base? Comment peut-on utiliser de la façon la plus efficace le matériel didactique et tirer profit des services du personnel auxiliaire?

Cet ouvrage traite essentiellement du contenu des programmes d'études et des méthodes d'enseignement. Dans plusieurs chapitres, Angelica Cass examine les buts bien précis que l'on doit poursuivre dans des domaines de l'enseignement tels que la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique et les cours de préparation à la vie. L'auteur aborde aussi des problèmes tels que le conseil professionnel et l'orientation dans un programme d'éducation de base des adultes, décrit les organismes et les agences qui offrent leurs ressources aux professeurs et les examine et examine la fonction des tests et de l'évaluation dans un tel programme. On trouve à la fin de chaque chapitre une bibliographie soigneusement établie à l'intention de ceux qui voudraient entreprendre d'autres études. À cause des vastes perspectives qu'il ouvre, ce manuel intéressera les professeurs s'occupant de l'éducation de base des adultes, les formateurs de ces professeurs, les directeurs et les employés de ce domaine. Les administrateurs et les superviseurs feront bon accueil à ce manuel qui traite de tant de sujets, et ils apprécieront aussi son côté pratique.

Si l'on peut reprocher quelque chose à ce livre, c'est que l'auteur traite de beaucoup de sujets d'une façon plutôt superficielle. Néanmoins, étant donné la pénurie d'ouvrages de

NOTE

'Tiré de: Harvard Educational Review, Vol. 40, no 2, mai 1970.
Copyright (C) 1970, President and Fellows of Harvard College.

ceux au sujet desquels ils désirent se renseigner. Entre autres, ceci signifie que les enseignants devraient cesser de se conduire en maîtres et devraient trouver quelque chose d'utile à faire, par exemple, aider les jeunes à résoudre certains problèmes émotionnels sérieux.

En fait, une école qui mettrait un circuit électrique à son centre devrait s'attendre à de sérieux dommages à tous ses dispositifs bureaucratiques et hiérarchiques. Car les hiérarchies tirent leur autorité du principe qu'elles ont un accès sans égal à l'information. Ceux qui sont en haut de la pyramide ont accès à plus d'information que ceux du bas. Mais aujourd'hui ceux du bas de la hiérarchie scolaire, c'est-à-dire les étudiants, ont accès au moins à autant d'information sur presque tous les sujets que ceux d'en haut. Pour l'instant, la seule manière que ceux d'en haut peuvent garder le contrôle est de discriminer avec soin ce que l'étudiant sait: c'est-à-dire en décrétant comme sans importance ce que l'étudiant sait. Mais supposez que la cinématographie devienne une "concentration"? ou la technologie de l'espace? ou l'écologie? ou les moyens de communication de masse? ou la musique populaire? ou la photographie? ou les relations raciales? ou le milieu urbain? Même une école primaire pourrait se retrouver dans une situation où le personnel enseignant serait en bas et les élèves en haut. Certainement, il serait difficile de savoir qui sont les enseignants et qui sont les élèves.

Et alors, peut-être que l'école deviendrait un endroit où tous, même les adultes, essaient d'apprendre quelque chose. Une telle école serait évidemment axée sur la solution des problèmes, et sur l'avenir, et sur le changement; ce rôle en ferait un instrument de radicalisme culturel et politique. Ce faisant, nous découvririons peut-être que la jeunesse apprendrait aussi à lire sans mal et avec un degré de succès et d'économie inconnu à l'heure actuelle.

J'aimerais terminer sur cette pensée: les professeurs de lecture représentent un groupe de pression politique important. Les professeurs ne sont peut-être pas d'accord avec moi pour trouver qu'ils constituent un groupe politique sinistre. Mais il me semble qu'ils devraient se poser quelques questions avant de se tourner vers les techniques de l'enseignement de la lecture. Ces questions: A quoi sert la lecture? La lecture est-elle ou pire que quoi? Quels sont mes motifs de la promouvoir? Et l'ultime question politique: "De quel côté suis-je?"

Fausse, bigote, réactionnaire et, de plus, fondée sur des prémisses intenable).

Mais pire que tout, les écoles se servent de ces idées afin de maintenir à leur place les jeunes noirs non-conformistes, les dissidents politiques et les économiquement faibles, entre autres. Par cette attitude, les écoles sont devenues le principal partisan du conservatisme politique à un moment où la culture tend en général vers une reorientation et un changement rapides.

Que se passerait-il si nos écoles entreprenaient une démarche politique énergique, à savoir, l'implantation de la nouvelle technologie à titre de pivot de l'éducation? L'idée semblera moins farfelue si l'on pense que le 3e millénaire commence dans 28 ans seulement. Personne ne sait, bien sûr, ce qui arriverait, mais j'aimerais me l'imaginer un peu. D'abord, le milieu physique serait complètement différent de ce qu'il est aujourd'hui. L'école ressemblerait plutôt à un cirque électrique, aménagée pour recevoir des caméras et des moniteurs de télévision, des projecteurs de films, des ordinateurs, des magnétoscopes, la radio et de l'équipement photographique et stéréophonique. L'étudiant à qui l'on fournit maintenant des livres de classe recevrait son propre appareil photo, une caméra 8mm, un appareil à cassette. La bibliothèque de l'école contiendrait des livres, bien sûr, mais au moins autant de films, disques, bandes magnétoscopiques et magnétiques et programmes d'ordinateur. L'effort principal de l'école consisterait à aider les étudiants à réaliser ce qu'on a appelé "L'alphabétisme multidimensionnel". Donc, l'art oratoire, le film et la photographie, la télévision, la programmation d'ordinateur, peut-être même la musique, le dessin et la danse deviendraient des moyens tout à fait acceptables de manifester de l'intérêt et de la compétence intellectuels. On leur donnerait du moins une valeur égale à la lecture et à l'écriture.

Parce qu'on définirait l'intelligence de façon nouvelle, l'habileté d'un étudiant à créer une idée tiendrait autant de place que son habileté à classer et à se rappeler les idées d'autrui. De nouvelles procédures d'évaluation prendraient corps et les examens normalisés (dernier refuge désespéré du bureaucrate prisonnier de l'écrit) disparaîtraient. On verrait naître des méthodes d'enseignement complètement nouvelles. En fait, les écoles abandonneraient peut-être le principe de l'enseignement magistral. Les disciplines qui se prêteraient à une présentation concise, linéaire et fragmentée deviendraient des programmes d'ordinateur individuels. Les étudiants pourraient, parmi une grande variété de ces programmes, choisir

noirs post-TV sont sans aucun doute, la vraie génération du Présent.

Comme c'était à prévoir, les moyens électroniques travaillent à libérer des idées sociales et politiques perturbatrices, de pair avec de nouvelles formes de sensibilité et d'expression. Que ce soit dû à la structure des moyens ou à leurs contenus, ou à une combinaison des deux, nous n'en sommes pas certains. Mais comme la machine infernale de Gutenberg d'il y a quatre cent cinquante ans, la prise électrique a déchainé tous les diables. Entretemps, les écoles soutiennent toujours la vieille technologie; en fait, elles l'encouragent avec une vigueur presque hystérique. Tous vont apprendre à lire, même si l'on doit les tuer pour ce faire. C'est comme si les écoles étaient le dernier bastion de la vieille culture, et que, si elles doivent tomber, elles entraîneront tous ceux qu'elles peuvent.

Par exemple, les écoles sont toujours la source principale de la croyance qu'alphabétisme égale intelligence. Eh oui, les écoles encouragent l'idée que le bon orthographe est relié à l'intelligence. Bien sûr, s'il y avait quelque vérité à cette croyance, les professeurs de lecture seraient donc les personnes les plus intelligentes. Ce n'est pas qu'on veuille être méchant, mais si c'est en effet le cas, personne ne s'en est rendu compte jusqu'à présent. De toute manière, c'est une honte que les enfants qui ne lisent pas bien, ou pas du tout, soient traités comme des imbéciles. C'est aussi masochiste, puisque le nombre de non-lecteurs va évidemment continuer à augmenter et, ainsi, les écoles se condamnent par leur propre définition de l'intelligence à un nombre grandissant d'enfants stupides. De cette façon, nous aurons bientôt des classes de rattrapage en lecture en plus des classes de préparation pour ceux qui ne sont pas prêts pour la classe de rattrapage.

Les écoles encouragent encore aussi l'idée que l'alphabétisme est la source la plus riche d'expérience esthétique. Ceci, compte tenu du fait que les jeunes dépendent un milliard de dollars par année pour acheter des disques et voir des films. Les écoles avancent toujours l'idée que la source la plus importante de sagesse se trouve dans les bibliothèques, desquelles la plupart des écoles, d'ailleurs, excluent prudemment les livres les plus intéressants. Les écoles encouragent toujours l'idée que l'alphabète n'est pas tout à fait humain; idée qui nous rendra sûrement chers au cœur des peuples alphabètes du monde (idée semblable à celle que seul le christianisme peut apporter le salut, c'est-à-dire qu'elle est

la presse, loin d'être un moyen qui encourage la passivité, produisait un changement cataclysmique. A partir du moment où Martin Luther affichait sa thèse en 1517, l'imprimerie répandait les idées les plus controversées, les plus inflammatoires et les plus violentes que l'on puisse imaginer. La réforme protestante n'aurait probablement pas eu lieu si ce n'était de l'imprimerie. Il est évident que le développement tant du capitalisme que du nationalisme, était lié à l'imprimerie. L'étaient également les nouvelles formes littéraires, comme le roman et l'essai. L'étaient également les nouvelles conceptions en éducation, par exemple, les examens écrits. Et, bien sûr, l'était aussi le concept de la méthodologie scientifique dont les principes directeurs étaient établis par Descartes dans le discours de la méthode. Même aujourd'hui, dans les cultures encore tout récemment analphabètes, par exemple à Cuba, l'écrit est capable de générer une participation intense, le radicalisme, l'innovation artistique et l'explosion des institutions. Mais dans les pays où l'écrit est courant depuis plus de quatre cents ans, l'imprimerie a gardé très peu de ces qualités. L'imprimerie n'est par morte, elle n'est que vieille, et les vieilles technologies n'engendrent pas de nouveaux modes de comportement. Pour nous, l'imprimerie est la technologie de la convention, nous y avons habitué nos sens. Nous réagissons avec routine et même avec rituel. Nous avons plié nos institutions, qui sont maintenant vénérables, à son service. En gardant l'écrit comme pierre angulaire de l'enseignement, nous optons donc pour le statisme politique et social.

Il y a cent vingt-six ans que le Professeur Morse a transmis un message électronique pour la première fois dans l'histoire de la planète. Il n'est certes pas trop tôt pour que les éducateurs accordent une considération sérieuse au message qu'il envoya: "Qu'est-ce que Dieu a fait?" Nous sommes loin de connaître la réponse à cette question, mais nous savons que les moyens électroniques ont déclenché une énergie sans précédent. Il est à noter que les gurus du mouvement de la paix: Bob Dylan, Pete Seeger, Joan Baez, Phil Ochs, par exemple étaient surtout connus de leur public par leurs microsessions. Il vaut la peine de souligner que le Viêt-Nam, notre première guerre télévisée, est également la guerre la plus impopulaire de notre histoire. Il faut se souvenir que Lyndon Johnson est le premier président qui ait jamais démissionné à cause d'un "manque de crédibilité". Il faut dire qu'il est maintenant commun de voir des collégiens post-TV usurper l'autorité des directeurs de collèges et de voir de jeunes prêtres instruire leurs évêques des voies et de Dieu et des hommes. Il faut aussi savoir que les noirs, après trois cent cinquante ans d'esclavage veulent la liberté... maintenant. Les

métaphysique unique, que chaque moyen impose des exigences spéciales sur nos sens et, donc, sur notre comportement. McLuhan lui-même nous dit qu'il n'est pas le premier à s'en rendre compte. Socrate voyait l'écrit d'un très mauvais oeil parce qu'il diminue la mémoire de l'homme, et qu'il nous force à suivre un argument plutôt que d'y participer. Il objectait également que l'écrit peut retenir l'attention de personnes à qui il n'est pas destiné. On peut facilement s'imaginer ce que Socrate penserait de l'espionnage électronique et autres moyens d'intrusion électronique. Saint Ambroise, auteur et lecteur fécond, se plaignit un jour à saint Jérôme, lui-même auteur et lecteur fécond, que quelles que soient ses vertus par ailleurs, la lecture était le comportement le plus antisocial jamais conçu par l'homme. D'autres personnes ont commenté les effets des moyens de communication sur la psychologie d'une culture, mais il est plutôt remarquable qu'on ait dit si peu à ce sujet. La plupart des critiques relatives à l'écrit ou de tout autre moyen, se préoccupaient du contenu du moyen; et ce n'est que ces dernières années que nous avons commencé à comprendre que chaque moyen, de par sa structure même, nous fait faire des choses avec notre corps, nos sens et notre esprit qui, à la longue, seront probablement plus importantes que tout message transmis par le moyen.

Maintenant qu'il tire à sa fin, nous commençons tout juste à nous poser des questions au sujet des préjugés puissants que l'âge de l'écrit nous a imposés. McLuhan nous déclare que l'écrit est "hot"; il veut dire qu'il entraîne la passivité et l'anesthésie de presque tous nos sens sauf la vue. Il nous dit également que les moyens électroniques, comme le microscopie et la télévision, réorganisent tout notre système sensoriel, restaurant ainsi certains de nos sens endormis, nous poussant tous à rechercher une participation plus active à la vie. Je pense que McLuhan a tort lorsqu'il met en relation aussi étroite les causes de la passivité et de l'activité et la structure du moyen. A mon avis, il suffit de dire que, lorsqu'un nouveau moyen, une nouvelle technologie de communications, quelle qu'en soit la structure, apparaît au sein d'une culture, nous recevons une nouvelle façon de percevoir le monde et, par conséquent, une énergie formidable se trouve déchaînée qui pousse les gens à rechercher de nouvelles manières d'organiser leurs institutions. Lorsque Gutenberg annonça qu'il pouvait fabriquer des livres "sans l'aide du roseau, du style ou de la plume, mais par l'agencement, la proportion et l'harmonie incroyables des matrices et des caractères", il ne pouvait certainement pas s'imaginer qu'il était sur le point de devenir le révolutionnaire politique et social le plus important du 2^e millénaire. Et pourtant, c'est ce qui arriva. Il y a quatre cent cinquante ans,

est tout à fait plausible que la principale raison pour laquelle les blancs de la classe moyenne se préoccupent tellement de voir les noirs de la basse classe apprendre à lire est que les noirs de la basse classe resteront plutôt inaccessibles aux croyances de masse à moins que et jusqu'à ce qu'ils soient un peu alphabétisés. Il est peut-être trop dangereux, politiquement, qu'une minorité importante de notre population ne croit pas que nos drapeaux sont sacrés, notre histoire noble, notre gouvernement représentatif, nos lois justes et nos institutions viables. Un public qui lit est un public responsable, c'est-à-dire qui croit la grande part ou la totalité de ces superstitions, et c'est probablement la raison pour laquelle il faut encore subir un examen d'alphabétisme avant de pouvoir voter.

Une des croyances communes au sujet du processus de la lecture est qu'il est plus ou moins neutre. La lecture, selon l'argument, n'est qu'une connaissance. Ce que les gens lisent les regarde, et le professeur de lecture aide tout simplement à augmenter les options de l'élève. Si l'on veut lire au sujet de l'Amérique, on peut lire Detouqueville ou The Daily News; si l'on veut lire de la littérature, on peut se tourner vers Melville ou Jacqueline Susann. En théorie, l'argument est séduisant. En pratique, c'est de la sottise idéaliste. The New York Daily News est le journal le plus lu en Amérique. La plupart de nos élèves iront à leur mort sans avoir lu, de leur propre gré, une ligne de Detouqueville ou de Thoreau ou de John Stuart Mill et, même d'Abraham Lincoln, sauf son discours de Gettysburg. Et pour ce qui est de Jacqueline Susann et Herman Melville, moins on en dit, mieux cela vaut. En vérité, parmi 100 étudiants qui apprennent à lire, pas plus d'un, à mon avis, se servira du procédé afin d'atteindre les objectifs élevés qu'on fait habituellement miroiter devant nous. Les autres se serviront du procédé afin d'augmenter leur connaissance de l'ordinaire, de se maintenir à un niveau relativement bas de maturité émotionnelle et de rester simplement ignorants du tumulte social et politique qui les entoure.

Il y a des enseignants qui croient que même si ce que je dis est vrai, là n'est pas la question. Après tout, disent-ils, le monde n'est pas parfait. Si les gens n'ont pas suffisamment de temps pour lire en profondeur, si leur sensibilité n'est pas suffisamment affinée pour lire la grande littérature, s'ils n'ont pas des intérêts suffisamment vastes pour être stimulés par l'inconnu, la faute n'en est pas à nos symboles, mais bien aux gens. Mais selon un point de vue, la "faute" en fait provient de nos symboles. Marshall McLuhan prétend que chaque moyen de communication contient une

mince et ne justifie pas les programmes massifs, obligatoires, ininterrompus de lecture qui caractérisent la plupart des écoles.

Mais la majorité des professeurs de lecture nieraient probablement que leur but premier est de préparer les élèves en vue de satisfaire à des exigences professionnelles à très long terme. Ils adopteraient plutôt le point de vue idéaliste et soutiendraient que le but premier de l'enseignement de la lecture est d'ouvrir l'esprit de l'étudiant aux merveilles et aux richesses de la parole écrite, de lui donner accès aux grands romans et à la grande poésie, de lui permettre de fonctionner en tant que citoyen renseigné, de lui faire connaître le plaisir de la lecture. Voici une réponse satisfaisante en effet, mais, à mon avis, presque totalement fausse.

Et dans la mesure où elle est vraie, elle l'est d'une façon tout à fait différente de celle prévue. Par exemple, il est probablement vrai que dans une société hautement complexée, on ne peut être gouverné à moins de pouvoir lire des formulaires, des règlements, des avis, des catalogues, des affiches routières, etc. Ainsi, il faut des connaissances minimales en lecture pour être un "bon citoyen", mais "bon citoyen", dans le premier cas, signifie un citoyen en mesure de suivre les instructions de ceux qui le gouvernent. Si vous ne pouvez pas lire, vous ne pouvez pas être un citoyen obéissant. Vous êtes également un bon citoyen si vous êtes un consommateur enthousiaste. Donc, il faut une compétence minimale pour pouvoir manifester un intérêt empressé pour tous les produits qu'il vous est nécessaire d'acheter. Si vous ne lisez pas, vous serez un marché plutôt pauvre. Afin de vous montrer un bon et loyal citoyen, il vous faut aussi croire les mythes et superstitions de votre société. Donc, il vous faut des connaissances minimales en lecture vous permettant de les apprendre ou de les approfondir. Imaginez ce qui se passerait dans une école si on mettait en usage un livre de sociologie décrivant la naissance de la civilisation américaine caractérisée par quatre étapes importantes: 1) l'insurrection contre un gouvernement légal afin d'accéder à une identité politique; 2) le génocide de la population indigène en vue d'obtenir du terrain; 3) la réduction d'êtres humains à l'esclavage afin de se créer une base économique; et 4) l'importation de main-d'œuvre "coolie" en vue de construire le chemin de fer. Que cette conception de l'histoire américaine soit ou non juste n'a rien à voir. Elle est au moins aussi juste que le point de vue classique et on ne permettrait sûrement pas qu'elle paraisse sans contestation dans un livre de classe à l'intention de la jeunesse. Ce que je dis ici, c'est qu'une des fonctions importantes de l'enseignement de la lecture est de rendre les étudiants accessibles aux mythes politiques et historiques. Il

trois manières à une telle affirmation. Certains la nient. Certains l'admettent, mais sans culpabilité ou défense aucune. Et certains n'en comprennent pas la signification. C'est à ces derniers que je m'adresse parce que, ce faisant, je peux me servir de tous les arguments dont je me servirais si je répondais aux autres.

En affirmant la nature fondamentalement politique de l'enseignement de la lecture, il est évident que je pose la question suivante: "A quoi sert la lecture?" Lorsque je la pose à des professeurs de lecture, on me donne un large éventail de réponses. Ceux qui prennent une attitude terre à terre diront habituellement qu'un jeune a besoin de connaissances en lecture afin de réussir à l'école. Le maître d'école primaire prépare l'élève pour le maître du secondaire qui lui, le prépare pour le maître du secondaire supérieur qui, à son tour, le prépare pour le professeur du cégep et ainsi de suite. Cette réponse est juste, mais loin d'être satisfaisante. En fait, ce n'est qu'une description des règles du jeu de l'école qui ne nous apprend rien quant à leurs fins. Si l'on pousse les enseignants un peu plus, ils répondent parfois que le système scolaire à tous les niveaux exige des connaissances en lecture à titre de prérequis au succès parce qu'à moins de savoir bien lire, l'adulte se voit refuser l'accès à un emploi bien rémunéré et intéressant. Cette réponse soulève au moins une demi-douzaine de questions politiques, dont la plus intéressante: est-ce que l'éducation des enfants devrait tenir compte de l'emploi futur? Je sais que la plupart des gens prennent pour acquis que le processus d'enseignement devrait préparer la jeunesse à une entrée paisible dans l'économie, mais c'est une opinion politique qui, selon moi, mérite d'être contestée. Par exemple, si l'on pense que le suicide est la deuxième cause de mort chez les adolescents aux États-Unis, qu'il y a plus de personnes hospitalisées pour une maladie mentale que pour toutes les autres maladies ensemble, qu'un meurtre sur 22 aux États-Unis est commis par un parent sur la personne de son enfant, que plus de la moitié des étudiants du secondaire se sont adonnés à des drogues qui créent une accoutumance, amènent des hallucinations ou la narcomanie, qu'à la fin de cette année, il y aura plus d'un million d'étudiants qui abandonneront leurs études, on peut facilement préparer une argumentation soutenant que le processus scolaire est conçu à d'autres fins que la formation professionnelle. S'il est le moins légèrement légitime pour l'école de prétendre qu'elle se préoccupe de la vie future des élèves, alors pourquoi ne pas offrir des programmes intensifs et obligatoires de santé mentale, d'éducation sexuelle, de mariage et de vie familiale? D'ailleurs, le nombre d'emplois qui exigent des connaissances plus poussées en lecture que ce que les enseignants appellent "niveau de 5e année" est sans doute plutôt

L'ASPECT POLITIQUE DE LA LECTURE

Neil Postman

New York University

M. N. Postman met en doute les postulats admis que le processus de l'alphabetisation est politiquement neutre et qu'il est le seul, ou même le meilleur moyen d'obtenir un emploi ou de goûter les richesses esthétiques. Il est d'avis que le programme d'études axé surtout sur l'alphabetisation est désuet et réactionnaire dans le contexte des découvertes récentes de la technologie des communications électroniques, et il recommande l'élargissement des programmes scolaires afin d'inclure "l'alphabetisation multi-dimensionnelle".

Les professeurs de lecture forment un groupe politique des plus sinistres, dont la présence et la force constantes sont une plus grande cause d'inquiétude que de réjouissance. J'offre cette pensée à titre de proposition soutenable, encore plus digne de considération parce que si peu de gens la prennent au sérieux.

Mon argument repose sur une hypothèse fondamentale et, je crois, inattaquable, au sujet de l'enseignement: que toutes les pratiques d'enseignement sont profondément politiques en ce sens qu'elles sont conçues pour produire une sorte d'être humain plutôt qu'une autre, ce qui revient à dire qu'un système d'éducation s'élabore toujours à partir d'un modèle de ce qu'un être humain devrait être. Dans son acception la plus large, une idéologie politique est une agglomération de systèmes visant à promouvoir certains modes de pensée et de conduite. Et à mon avis, aucun système n'essaie de jouer ce rôle plus directement que les écoles. Il n'y a rien de ce qui est fait à, pour, avec, ou contre l'étudiant à l'école qui ne tire sa source d'un préjudice, d'une idéologie ou d'une idée politique. J'inclus tout, de la disposition des sièges dans la salle de classe, aux cérémonies dans l'auditorium, aux livres de classe employés pour les cours, à l'habit que doivent porter les enseignants et les élèves, aux examens subis, aux sujets enseignés et, spécialement, aux capacités intellectuelles qu'on encourage. Et ce qu'il est convenu d'appeler la lecture me semble venir en tête de la liste. Car, enseigner la lecture ou même prôner sérieusement l'enseignement de la lecture, constitue une prise de position politique précise sur la façon dont les gens devraient se comporter et sur les choses auxquelles ils devraient attacher de la valeur. Les enseignants, selon mes recherches, réagissent de

service à nous-mêmes, mais aussi, à long terme, à la collectivité dans son ensemble. C'est une façon de vivre qui est en jeu et je ne peux pas voir comment notre société pourra progresser comme nous le désirons tous si le monde des affaires, y compris les institutions financières organisées et incorporées, ne s'intéressent qu'aux profits et se désintéressent de toute autre considération. Je suis convaincu que le monde des affaires doit contribuer aussi, selon ses possibilités et ses moyens, à la réussite de nos objectifs sociaux."¹⁰

NOTES

¹ Tiré de: Continuous Learning, Vol. 10, Nos 4-5, juillet - août 1971.

² M. Richard Mackie était le coordonnateur du Projet des Jeunes, de la Banque de Montréal à Halifax.

³ G. Arnold Hart, "The Social and Economic Responsibility of the Business Community". Allocution prononcée à l'occasion de la 40e Réunion annuelle de la Chambre de commerce du Canada à Halifax (Nouvelle-Ecosse), le 1er octobre 1969, p. 1.

⁴ Chambre de commerce, 1969, p. 5.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid., p. 13.

⁷ G. Arnold Hart, Convocation, Université d'Acadie, 17 octobre 1970, p. 11.

⁸ Des rapports faits récemment au gouvernement fédéral ont valu au Programme d'être subventionné; toutefois, on n'a pas apporté de changements au Programme du fait de ces subventions.

⁹ Mentionnons que la Chambre de Commerce d'Halifax soutient de façon très appréciable ce projet en accordant le titre de membre inscrit aux diplômés du projet, pour les aider à trouver de l'emploi.

¹⁰ Acadia, 1970, p. 15.

et on les encourage, s'ils le désirent et si leurs aptitudes le leur permettent, de chercher de l'emploi ailleurs.

Durant la troisième phase du programme, on procure aux étudiants des emplois permanents, on les suit de près et on évalue leur travail. On étudie attentivement le rendement et l'attitude du stagiaire, le milieu du travail et le caractère de la supervision de la maison où on l'a placé, afin de déceler tout symptôme indiquant des problèmes. Si tout va bien, l'étudiant entre dans les rangs des employés ordinaires. Si des problèmes ou des difficultés surviennent, on lui donne davantage de formation, on lui trouve un autre emploi ou on prend d'autres mesures, selon les circonstances.

Nous avons décrit brièvement les trois phases du programme de formation que la Banque de Montréal offre aux désavantagés. Ce qu'il y a d'intéressant, au point de vue social, dans ce programme, toutefois, ce n'est pas le programme lui-même; c'est plutôt la raison fondamentale de son existence. On doit adapter un programme d'études, fondé sur un ensemble de besoins, aux besoins variés des institutions et des personnes auxquelles il est destiné. Ce qu'il faut retenir de cette initiative de la Banque est le fait qu'elle est disposée à s'occuper activement de secteurs qui ne relèvent pas de l'économie.

Le succès de ce programme a été immense. Des 34 participants de la première promotion du programme, tous ceux qui ont terminé avec succès, sont entrés dans les affaires, sauf quatre, et gagnent bien leur vie encore aujourd'hui. Quelques-uns, au cours de l'année où ils sont entrés au service de la Banque, ont pu s'inscrire à des programmes de formation à la gestion, tandis que d'autres pourront réellement en faire autant leur poste, sont en train de découvrir que de nouvelles voies de participation sociale leur sont ouvertes et qu'ils peuvent maintenant exercer un plus grand contrôle sur les décisions économiques et sociales qui peuvent modifier leurs progrès professionnels et leur style de vie. Il est naturellement trop tôt pour dire si ce premier succès se reproduira, mais il semble bien que ce sera le cas et nous espérons que d'autres organismes entreprendront des projets semblables:

"Si nous qui sommes dans le monde des affaires pouvons démontrer par des actes, et pas seulement par des paroles, que nous partageons tous la même préoccupation au sujet de l'injustice et des autres carences de nos institutions sociales, non seulement nous nous rendons

des aptitudes et leur application dans le monde du travail); les mathématiques (cet enseignement commence à la simple addition de nombres entiers et va jusqu'aux notions de comptabilité); les relations humaines (amélioration des rapports interpersonnels, établissement de bonnes relations de travail, entre collègues, acquisition de la notion "d'autrui", meilleure connaissance du monde tel qu'il est, du monde tel qu'on le voudrait, et les possibilités de changement).

Ce programme est essentiellement destiné à reconstituer un certain milieu où l'on insiste sur les méthodes d'enseignement et sur l'utilisation des sources d'information, où le contenu des disciplines à étudier est offert et offert au stagiaire est construit en fonction de ses propres lacunes. Point n'est besoin de dire qu'un tel système d'enseignement exige que les professeurs aient un petit nombre de stagiaires, qu'il existe de nombreux services de conseil et d'orientation ainsi que de nombreuses sources d'information sur les principales disciplines étudiées, sources qui doivent être mises à la libre disposition de l'étudiant. De cette manière, tout en définissant trois domaines d'étude principaux, ce système permet aux stagiaires, en coopération avec leur professeur/conseiller, de choisir eux-mêmes les ressources, tant humaines que matérielles, dont ils auront besoin. C'est ainsi que l'étudiant peut choisir, parmi les nombreuses ressources qui lui sont offertes, celles qui répondent le plus à ses besoins de formation actuels et aux connaissances qu'on exigera de lui dans le monde des affaires ou de l'industrie. Lorsque l'on détermine le niveau d'entrée d'un stagiaire, il est important de tenir compte, si c'est possible, du fait que son recyclage doit l'amener dans un milieu de travail qui lui permettra d'accéder, grâce à une formation en cours d'emploi continue, à des postes administratifs.

Ceci nous amène à la seconde phase du programme, la formation en cours d'emploi. Selon leurs progrès et en tout cas pendant leurs cours de recyclage, les étudiants ont l'occasion de faire des stages à la Banque et dans des industries intéressées du monde des affaires de Montréal et d'Hallifax, ce qui leur permet d'acquérir de l'expérience dans beaucoup de domaines du travail de bureau. Grâce à ces expériences, le stagiaire peut apprécier ses connaissances et modifier son programme en fonction de ses déficiences professionnelles ou de son manque d'intérêt. En outre, il peut connaître et se familiariser avec des secteurs du travail qui pourront l'aider, ainsi que le personnel du projet, à porter de meilleurs jugements sur ses possibilités d'emploi futures dans le monde des affaires local. Bien qu'on ait garanti un emploi dans la Banque aux étudiants, une fois qu'ils auront terminé avec succès ce programme, ils sont libres

non par la rhétorique - c'est-à-dire par l'action et non par les mots."⁶ La Banque de Montréal pensait donc que pour la majorité de "ceux qui risquent de grossir les rangs de ces soi-disant chômeurs invétérés, la meilleure méthode serait peut-être d'essayer de combiner l'adéquation et la motivation en dispensant de la formation à l'intérieur même du milieu de travail, en assurant un revenu à ce stagiaire et en promettant un emploi à ce dernier s'il a terminé avec succès son cours de formation."

Le fond et la forme du programme se précisèrent lors du recrutement d'experts en sciences sociales; on dressa des plans et on établit des procédures opérationnelles. Conformément à la conception originale du programme, on étudia des projets déjà réalisés aux Etats-Unis afin d'en déterminer les aspects positifs. Il y a cependant une différence assez importante entre les programmes étudiés et celui finalement choisi par la Banque de Montréal. En effet, les programmes américains étaient largement subventionnés par le gouvernement et s'occupaient essentiellement de la formation des défavorisés pour des emplois spécifiques et mineurs dans l'industrie, alors que le programme lancé à Montréal et à Halifax était, à l'origine, entièrement financé par la Banque, et avait pour but de trouver aux candidats heureux une situation normale à la Banque,⁸ à quelque niveau que ce soit. Il fallait aussi relever un autre défi, à savoir, que les programmes soient établis dans les deux langues, en anglais et en français. Le programme final était donc une combinaison harmonieuse des programmes déjà réalisés ailleurs, de la nature bilingue et biculturelle de la nation, des besoins de la Banque et des besoins en matière de formation des futurs stagiaires, besoins qui s'étaient avérés évidents après une recherche sur les programmes de formation de base pour les adultes, au Canada.

Tous les participants au programme doivent avoir de 18 à 23 ans et avoir abandonné leurs études. Ils n'ont pas besoin d'avoir de solides références de travail ni une longue expérience de travail; la priorité est accordée à ceux qui n'exerçaient pas d'emploi avant de participer au programme. On ne leur demande pas d'être qualifiés dans les aptitudes requises par l'industrie; au contraire, ils ne doivent pas avoir le niveau scolaire minimum établi par la Banque, ou par l'industrie en général, pour obtenir un emploi autre que mineur ou sans possibilités d'avancement.

Le programme lui-même se divise en trois phases. La première concerne la formation du stagiaire, qui peut se faire en quatre ou six mois, selon les aptitudes personnelles du stagiaire. Au cours de cette première phase, l'accent est mis sur trois domaines principaux: les arts de communication (lecture, écriture, expression orale, écoute, perfectionnement

Comment, donc, les institutions économiques établies par notre société dans le but de susciter le progrès social et économique vont-elles retrouver la fiabilité qu'elles ont quelque peu perdue? Quelles mesures vont-elles devoir prendre pour réintégrer ces personnes que l'on a rendues inactives en les écartant des domaines établis par la tradition et constitués par les actionnaires, les marchés économiques, les politiciens influents et les institutions charitables? On peut aller plus loin: Si l'industrie ne retrouve pas sa fiabilité et laisse encore dépérir les éléments défavorisés de notre société sous le prétexte que ces "éléments" relèvent de la juridiction publique, ou qu'ils n'offrent aucun avantage en nature, alors combien de temps reste-t-il encore avant que ces éléments malades ne contaminent le corps tout entier, et finissent par le détruire? Il serait vain de vouloir répondre à ces questions avec de grands mots car on y réussit parfaitement "par la force de l'exemple, et

D'autres facteurs ont naturellement suscité l'initiative de la Banque. Tout d'abord, le principe de maintenir un secteur important de la population en chômage ou au régime de bien-être n'est absolument pas sain, tant sur le plan économique que sur le plan humain. Une méthode plus économique et beaucoup plus humaine d'intervenir dans ce processus serait non seulement de soulager les maux actuels mais aussi d'aider les individus à apporter leur contribution à la société de façon plus productive et plus stable. En examinant les nombreux obstacles au progrès actuel de notre société, la Banque a estimé que les deux plus importants étaient le chômage et l'incapacité (due à une formation insuffisante), qui empêchent de nombreux jeunes travailleurs de trouver la place qui leur est due et d'utiliser toutes leurs possibilités sur le marché du travail. Et qui, mieux que l'industrie, peut prévoir les besoins de l'industrie en matière de main-d'œuvre? En d'autres termes, qui peut le mieux satisfaire, par la formation de la main-d'œuvre, les besoins particuliers de l'industrie? La réponse à ces deux questions est évidemment la même car, tout bien considéré, l'industrie contrôle en fait le volume, les qualifications et la qualité du rendement de notre population active.

prendre de nouvelles mesures, qui l'engageront directement dans la résolution réelle des maux de la société. Il faut, certes, adopter de nouvelles méthodes, ne serait-ce que pour prouver la bonne foi du secteur privé lorsqu'il se préoccupe des besoins de ceux qui, en raison de leur âge, de leur sexe, de leur opinion politique, de leur race ou de leur situation financière, ne peuvent avoir pleinement droit aux avantages de notre société ni croire au principe de cette société qui les écarte de façon aussi évidente.

d'ailleurs, nier en toute bonne foi la nécessité d'une économie excédentaire s'il est conscient du rôle essentiel joué par cette économie dans la renaissance sociale et culturelle des pays de civilisation occidentale. Or, si l'on analyse la répartition des ressources pendant ces périodes de renaissance qui nous ont précédé, on constate que ceux qui réalisaient les bénéfices participaient directement et activement à la répartition de leurs richesses en faveur des individus, des groupes, ou des causes qu'ils estimaient capables de faire progresser leur société. Cependant, le soutien direct des réalisateurs de bénéfices aux affaires socioculturelles de notre pays et d'autres nations a diminué considérablement en raison de l'évolution de la corporation moderne et multinationale. De nos jours, cette participation se fait de manière indirecte, sous forme d'octroi de fonds par le truchement de l'impôt ou des dons de charité; le secteur public et les organismes bénévoles assument alors la responsabilité immédiate de diriger ces fonds vers les secteurs les plus nécessaires de notre société.

L'évolution de cette structure a eu des effets secondaires quelque peu curieux. Par exemple, le monde des affaires et de l'industrie a, d'une part, "essayé d'abandonner complètement au gouvernement le fardeau du bien-être et a, d'autre part, critiqué avec véhémence les dépenses du gouvernement, les résultats ridicules de notre système de bien-être, et les limites imposées aux initiatives et au progrès de notre économie...". Dans le même ordre d'idées, l'industrie proteste contre la réglementation croissante du secteur privé par le gouvernement, mais en même temps, la négligence des problèmes, qui sont devenus et continueront d'être essentiels à l'équilibre de notre société et de notre environnement, cette négligence, donc, suscite l'intervention du gouvernement par l'instauration de règlements, ce qui affaiblit le secteur privé. A ce propos, les hommes d'affaires devraient se souvenir d'une déclaration faite jadis par Edmund Burke, à savoir qu'une "société ne peut exister sans l'exercice, par qui que ce soit, d'un pouvoir de contrôle sur la volonté et sur les besoins; moins il y a de contrôle dans une société, plus elle doit en recevoir de l'extérieur." Ce qui rend ces paradoxes plus complexes est naturellement le fait que la méthode employée par le gouvernement pour effacer les disparités sociales et économiques "ne s'est pas avérée particulièrement efficace", si ce n'est comme palliatif provisoire à des crises aiguës.⁵

On peut tirer une simple conclusion de ces considérations. En effet, si l'industrie veut réellement contribuer au bien-être de notre société, il est évident qu'elle doit changer sa méthode traditionnelle de participation et

Richard Mackie

En automne 1969, M. Arnold Hart, président et directeur exécutif de la Banque de Montréal, annonçait la constitution d'un groupe d'étude chargé d'examiner sérieusement une série d'initiatives que pourrait prendre la banque pour se faire mieux connaître, devenir plus efficace et essayer de résoudre certains des maux les plus sérieux de notre société actuelle. Ce qui a résulté des délibérations du groupe d'étude fut l'établissement d'un programme d'éducation de base à l'intention de jeunes Canadiens adultes, des deux sexes, âgés de 18 à 23 ans, n'ayant pas terminé leurs études scolaires et étant sous-employés ou dans des emplois sans avenir. Ce programme leur offrirait la possibilité de perfectionner leur éducation dans le but d'exercer un emploi de bureau dans l'industrie ou les affaires.

Ce programme, qui revêt un caractère unique parmi les initiatives sociales prises par le monde des affaires canadien, reposait sur la conviction que "en tant que partie intégrante et essentielle de notre société tout entière... l'intérêt personnel seul contraint l'industrie à jouer son rôle, à savoir, de veiller à ce que le progrès harmonieux de la collectivité dans son ensemble ne soit pas entravé par l'insuffisance ou l'atavisme de l'un de ses éléments."

Cette déclaration, faite par M.G. Arnold Hart, non seulement traduit l'inquiétude d'un homme devant les insuffisances et les besoins de la société, mais se fait l'écho de la théorie, encore trop récente, selon laquelle l'attitude qui limite la responsabilité de l'industrie au dividende versé annuellement à ses actionnaires ou à des dons de charité, déductibles de l'impôt, ne correspond plus du tout à la réalité sociale. De plus, les anomalies sociales et économiques de notre société d'abondance - pauvreté chronique, pollution de l'environnement, chômage, agitation universitaire, et émeutes raciales - sont les preuves flagrantes que l'industrie ne peut plus compter uniquement sur l'optimisation des bénéfices et les facteurs d'expansion économique résultant de l'interaction naturelle des forces du marché pour accroître le bien-être de notre société.

Certes, il est nécessaire de réaliser des bénéfices pour faire fonctionner l'économie de marché. Nul ne peut,

de
On trouvera des renseignements complémentaires auprès

Mlle Naida Waite
Spécialiste du Programme d'alphabétisation
Centre de recherche et de développement en matière de formation
Direction de la recherche et des études sur la formation
Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration
154 Eighth Street East
Prince Albert (Saskatchewan)

NOTES

¹ Faisait autrefois partie du Saskatchewan Newstart. Affectée maintenant au Centre de recherche et de développement en matière de formation, Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, Prince Albert, Saskatchewan.

² Chail, Jeanne, Learning to Read: The Great Debate (l'Enseignement de la lecture: La Question). New York: McGraw-Hill Inc., 1967, p. 307.

³ Jeanne Chail atténue son affirmation concernant les écoliers des États-Unis en ajoutant "Il y a, cependant, des signes indéniables montrant qu'un plus grand nombre d'enfants apprennent avec la méthode "du code" actuellement qu'au début des années soixante".

⁴ Samuels, S.J. "The Effect of Letter-Name Knowledge on Learning to Read" (Influence de la connaissance des lettres par leur nom sur l'apprentissage de la lecture). American Educational Research Journal, Vol. 9, No 1 Winter 1972, pp. 65-74.

⁵ Par exemple, les Readers' Digest "Skill Builder" books, et les Science Research Associates' Reading Laboratories.

de lecture avant d'avoir tiré tout l'avantage possible de l'exercice du moment. Le Programme BLADE essaie d'éviter ce gaspillage tout en maintenant pour l'élève l'intérêt de la difficulté à vaincre.

Ce que comprend le Programme BLADE

Communication, niveau 1. 28 leçons sur livrets et sur bandes sonores amènent l'élève jusqu'au niveau de lecture d'une 4e; la dernière leçon présente le dictionnaire BLADE qui contient plus de 2,000 mots annotés et définitions simples.

Communication, niveaux 2 à 4. 41 leçons, dont beaucoup comprennent des bandes sonores, portent sur la structure de l'anglais en tant qu'auxiliaire de lecture, et sur les buts de la lecture; elles prolongent les exercices d'épellation commencés au niveau 1. Au niveau 4, l'annotation des mots cesse, et l'on introduit l'usage d'un dictionnaire scolaire ordinaire. Les livrets de leçons incluent plus de 80 histoires.

Mathématiques, niveaux 1 à 4. Un total de 46 leçons composées de textes et de bandes sonores. Le niveau 1 présente le système des nombres et l'ensemble des instruments de monnaie; le niveau 2 traite de l'addition et de la soustraction; le niveau 3 de la multiplication et de la division. Le niveau 4 comporte les mesures (longueur, capacité, masse et temps) et du travail élémentaire sur les fractions. A tous les niveaux, on trouve des opérations sur les instruments de monnaie, et la réponse aux difficultés présentées par certains mots.

Lectures complémentaires. Les Canadiens trouveront des éléments de lecture intéressants et utiles dans les séries "Voyages à travers le Canada", "Histoires d'Indiens", "Savez-vous que?" et dans quelques autres articles.

Instruments de travail de l'instructeur. Le guide de l'instructeur avec un supplément, et une introduction au système d'annotation... sont mis à sa disposition.

Tous les documents présentés à l'élève sont mis au point spécialement pour le Programme BLADE; ils s'adressent à des adultes et à des Canadiens.

responsabilité du contrôle de son savoir. L'élève remplirait entièrement la feuille de travail, que ce soit ou non nécessaire; arrive au bout, il arrêterait son effort, qu'il possède ou non la matière. Le Programme BLADE se reporte continuellement au "papier de brouillon" que l'élève utilise aussi longtemps qu'il le faut pour effectuer parfaitement les travaux indiqués dans le livre ou la bande sonore.

13. Lorsque les documents d'enseignement peuvent servir de nouveau, et ne deviennent pas propriété de l'élève, à la fin du cours, celui-ci peut se trouver sans instrument de révision ou de référence. Le Programme BLADE est conçu de telle sorte que, à la fin de la journée, l'élève se défait d'une partie de ses travaux pratiques, mais place les autres feuilles dans un classeur pour s'en servir plus tard. Ainsi, par exemple, il se constitue petit à petit sa liste personnelle de remarques orthographiques.

14. En ce qui concerne l'arithmétique, autrefois, les élèves apprenaient les tables, y compris les tables de multiplication. De nos jours, les enfants peuvent étaler ce travail sur un certain temps, et les apprendre à force de consulter les tableaux. Cependant, durant un cours accéléré d'alphabétisation pour adultes, le résultat de cette méthode peut ne pas dépasser le maniement du tableau. Le Programme BLADE présume que certaines notions fondamentales doivent être apprises par cœur afin d'être utilisées, et que leur emploi contribuera plus à leur fixation dans la mémoire que le processus initial de mémorisation.

Les "Exercices" du Programme BLADE ressemblent à des tests de routine; lorsqu'ils sont terminés, l'élève les garde dans son classeur.

15. De nombreux élèves du cours d'alphabétisation sont plus avancés en arithmétique qu'en lecture. Dans le Programme BLADE, l'élève peut franchir les trois premiers niveaux de leçons composées de textes et de bandes sonores sans avoir à lire de mots. Le niveau 4 exige quelque lecture, mais tous les mots sont annotés.

16. M. Hamden Forkner, professeur honoraire à l'école normale de Columbia University a souvent souligné que, dans l'acquisition de la vitesse en sténographie, on n'utilise pas suffisamment de documents familiers. Il semble que l'on assiste au même manque à gagner lorsque l'on fait passer l'élève du programme d'alphabétisation à un nouvel exercice

des "variantes" continues et simplifiées des formes cursives de "p" et "d"

p d

et une forme continue de "b":

b

(On a évité un b simplifié en écriture cursive afin de prévenir toute confusion avec le chiffre 6.) Quelques autres modifications mineures furent effectuées aux formes de l'écriture script.

10.

Dans certains programmes d'alphabétisation précédents, on n'enseigna pas l'écriture cursive aux élèves; ils essayèrent de relier entre elles les formes imprimées, avec plus ou moins de succès, et terminèrent le programme avec le sentiment de ne pas avoir réellement appris à écrire. Ils éprouvaient de la difficulté à lire les lettres manuscrites qu'ils recevaient. Un élève du cours d'alphabétisation devrait apprendre à écrire en écriture cursive, et le meilleur moment pour s'y mettre est lorsqu'il commence à le demander ou lorsqu'il essaie de relier entre eux les caractères en script. Dans le programme BLADE, cette éventualité peut se présenter à tout moment aux niveaux 2, 3 ou 4. (Au niveau 1, l'élève est très occupé à apprendre les lettres, les sons, les annotations, et à les utiliser dans la lecture d'histoires. La leçon sur l'écriture cursive suppose que le niveau 1 de communication soit terminé.)

11.

L'expérience a montré que des élèves adultes se sentent plus à l'aise s'ils lisent et "écrivent" en s'aidant de documents qui reproduisent une écriture script. Les mots qu'ils lisent constituent des modèles pour leur "écriture"; des modèles semblent plus à portée lorsqu'ils reproduisent des caractères manuscrits que lorsqu'ils sont absolument parfaits. De plus, ce genre de présentation permet de réduire graduellement la dimension des caractères imprimés, et d'amener peu à peu à la lecture de caractères ordinaires. Dans le programme BLADE, l'élève lit des documents reproduisant une écriture script jusqu'à la leçon 20.

12.

Si un programme d'alphabétisation devait fournir des feuilles de travail déjà imprimées pour tous les travaux pratiques de l'élève, ce ne serait pas vraiment un programme individualisé; il ne laisserait pas non plus à l'élève la

Programme BLADE présente alors les lettres par leur nom, en ordre alphabétique, et le dictionnaire BLADE.

6. L'élève aurait de la difficulté à vouloir écrire des mots irréguliers tels que "though", "right" ou "should", alors qu'il n'utilise que les sons des lettres. Aussi les mots très irréguliers ne sont-ils introduits dans les exercices d'épellation que lorsqu'il connaît les lettres par leur nom. (Il doit "penser" quelque chose tout en écrivant chaque lettre d'un mot, dans le cas de mots dont l'orthographe est très irrégulière, "penser" le nom des lettres porte moins à confusion que "penser" les sons des lettres, et est moins dommageable pour l'idée qu'il se fait du rapport habituel entre son et signe. De plus, pour apprendre les mots difficiles, il peut recourir à un autre procédé: les épeler oralement, par exemple t-h-o-u-g-h.)

7. Il ne faut pas demander à l'élève d'en apprendre plus que ce qui est nécessaire et utilisable en une fois; les subdivisions inutiles sont un handicap pour l'apprentissage. Les systèmes qui, dès le début, présentent à l'élève plusieurs formes équivalentes de lettres (Aa, Bb Bb) sont d'une complication superflue. Durant les premières étapes, le Programme BLADE n'introduit que des caractères en script, tout d'abord les seules minuscules, puis quelques majuscules dont le dessin est presque identique aux minuscules correspondantes.

8. Il est plus pratique pour l'élève de commencer à lire et à "écrire" en script qu'en écriture cursive. Il a besoin de lire des signes; cet exercice approfondit son savoir; il peut utiliser d'autre matériel d'enseignement de la lecture; il n'a pas à s'occuper de lier les lettres les unes aux autres lorsqu'il en est encore à apprendre leurs formes et leurs sons. (Par exemple, le "i" ne sera pas formé tout à fait de la même façon dans les mots "pin" et "with".)

9. Les enfants apprenant à lire et à "écrire" en script confondent souvent p, b, et d lorsque ces lettres sont formées à l'aide d'un "trait et d'un cercle". Ils oublient ou situer le trait par rapport au cercle. De plus, lorsque, par la suite, ils apprennent l'écriture cursive, ils doivent acquérir de nouveaux mouvements musculaires pour les formes équivalentes. Par exemple, le "cercle" du premier "p" s'écrit probablement dans le sens opposé aux aiguilles d'une montre, tandis qu'en écriture cursive, cette même partie du "p" se forme dans le sens des aiguilles d'une montre. On évitera ces difficultés dans le Programme BLADE en utilisant

pin, pine; i thin, that; coat, though, thought, enough in

runner, batter, nation, partial; mother ashun shul n

dance; page; dogs, division; read, read. s a j e z zhun e e

Les annotations sont présentées progressivement.

Ce système allie à l'orthographe traditionnelle la cohérence de signes phonétiques, à la différence d'autres méthodes utilisant uniquement une orthographe phonétique et des caractères différents des lettres que l'élève doit ensuite "déapprendre". Pour éviter qu'il ne soit esclave des annotations, chaque exercice de lecture est fourni sous deux formes: avec ou sans annotations. Tout d'abord, l'élève lit la version annotée jusqu'à ce qu'il soit sûr des mots et de leur signification; ensuite, il lit la version sans annotations. Par la suite, lorsqu'il est davantage familiarisé avec les mots et les types d'orthographe, il peut s'essayer d'abord sur la version sans annotations, et jeter un coup d'oeil sur les pages annotées seulement en cas de besoin. Pour plus de commodité, les deux versions se répondent sur deux pages contiguës, et les mots sont toujours situés au même endroit dans les deux pages.

5.

Dans un système fondé sur le rapport entre son et signe, appeler les lettres par leur nom devient un handicap pour l'apprentissage. En effet, à apprendre que la "lettre a" se rend par le son "a" dans le mot "hat", qu'une lettre appelée "h" est le premier son du mot "hat", et qu'une lettre appelée "t" n'a pas de "e" long à la fin du mot "hat", on risque de confondre. En utilisant seulement le son des lettres au début de l'apprentissage, on évite cette confusion inutile. La seule intuition nous aurait suffi pour aborder le problème de cette façon; mais nous trouvons de quoi appuyer notre choix dans un rapport de recherches de Jay Samuels, ainsi conclu:

Il ne semble pas que connaître la lettre par son nom soit profitable pour la lecture; par contre, il est certain qu'être entraîné à reconnaître le son de la lettre a un effet positif.

Lorsque l'élève a appris toutes les lettres, leur prononciation usuelle et toutes les annotations, le

L'examen que j'ai fait des recherches poursuivies en laboratoire, à l'école, et en clinique met en valeur le besoin de revoir les méthodes utilisées dans l'enseignement de la lecture aux débutants. Aux États-Unis en général, on apprend à lire aux écoliers par ce que j'ai appelé la méthode "du sens". Cependant, les recherches poursuivies entre 1912 et 1965 indiquent qu'une méthode dite "du code" (c'est-à-dire fondée sur le son) produit de meilleurs résultats, tout au moins jusqu'au niveau où l'on dispose de preuves suffisantes, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la troisième année.

2. Le procédé qui consiste à détacher les différents sons d'un mot sera utilisé seulement les premières fois où on le rencontre; ensuite, le mot sera reconnu presque immédiatement. Le programme prévoit des exercices pour reconnaître rapidement les mots familiers.

3. Quelques élèves capables d'apprendre à lire ne peuvent utiliser la méthode analytique fondée sur les sons. Les textes enregistrés sur bande leur fourniront suffisamment de pratique avec la méthode "Regardez-et-dites", accompagnée de contrôle immédiat qu'ils pourront probablement apprendre de cette façon.

4. La grande irrégularité de l'orthographe anglaise est source de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Certains gens avancent des chiffres afin de prouver que seulement une petite proportion de mots anglais ont une orthographe irrégulière. Mais ce groupe restreint se compose principalement des mots anglo-saxons courts utilisés chaque jour, et que l'élève doit apprendre à lire au début du cours d'alphabétisation. S'il peut surmonter ces contradictions au début, l'apprentissage de la lecture lui sera rendu plus facile. Le programme BLADE présente un système d'annotations pour montrer comment prononcer les lettres ou groupes de lettres lorsqu'il existe une alternative. Les annotations apparaissent sous les mots orthographiés normalement, afin que l'élève lise réellement l'orthographe normale, et utilise les annotations simplement pour l'aider à identifier le mot. Les voyelles brèves qui ont leur son habituel, et les consonnes qui n'ont qu'une seule prononciation ne reçoivent pas d'annotations. Voici quelques exemples de mots annotés:

leur accorder. Il n'est pas à l'avantage de personne de les placer dans une classe régulière. Le programme n'a pas été conçu à leur intention.

5. Un élève qui apprend à lire doit avoir une assez bonne connaissance de la langue d'enseignement. Mais on n'a pas encore fixé ce degré de connaissance. Le programme suppose que l'élève comprend les directives transmises par la bande sonore.

6. Un adulte a besoin de sentir la valeur de ce qu'il apprend à la différence de l'enfant qui, lui, apprend quelque chose "simplement parce qu'on le lui propose". Il n'est pas facile de créer de la lecture vraiment intéressante ou utile pour l'élève du cours d'alphabetisation des adultes qui connaît seulement quelques signes (lettres) et les sons correspondants. Cependant, on introduit le plus tôt possible des expressions, puis des phrases, des paragraphes et enfin des histoires ou des articles de documentation.

7. La plupart des élèves adultes apprécient l'humour (les enfants aussi d'ailleurs); l'humour tempère la rigueur de l'étude. Beaucoup de lectures du programme BLADE sont humoristiques.

8. Les adultes analphabètes n'ont pas eu l'occasion de creuser les concepts et les principes nécessaires pour faire face efficacement à leur milieu ou pour en tirer tous les avantages. Une série de documents appelés "collection Savez-vous que" leur fournit ce genre d'information.

9. De nombreux élèves du cours d'alphabetisation ont besoin d'améliorer leur capacité d'expression orale. Le programme propose des discussions de groupe fréquentes sur les fiches de la "collection Savez-vous que" ou sur d'autres sujets pertinents.

Décisions relatives à la pédagogie, recherche ou expérience

1. Lorsque l'on enseigne la lecture de l'anglais, la seule méthode qui évite de tomber dans le "pile ou face", ou qui permette à l'élève de lire des mots qu'il n'a pas appris formellement, consiste à se fonder sur le rapport entre les sons et les signes qui les représentent. Le programme est donc fondé sur le rapport entre les sons et les signes.

2. Jeanne Chail² conclut ainsi son examen de l'état des recherches sur l'enseignement de la lecture:

décrire entièrement l'historique de ce programme dans un court article, mais quelques-unes des bases servant à la prise de décisions seront notées ci-dessous.

Décisions relatives aux besoins particuliers des élèves

1. Les adultes à alphabétiser ne sont habituellement pas doués pour l'apprentissage scolaire; le programme (BLADE) les aide à apprendre les techniques d'étude, de découverte et de raisonnement dont ils peuvent se servir pour continuer de perfectionner eux-mêmes leurs connaissances pendant et après le cours de formation.

2. Ils craignent de ne pouvoir apprendre et ne veulent pas que leurs erreurs soient exposées. Le cours commence par une courte leçon comportant une matière facile. Les leçons qui suivent sont plus longues et présentent plus de difficulté. L'élève travaille seul avec un texte d'instruction et une cassette s'y rapportant; il ne demande pas à subir le test général final avant de se sentir prêt à le faire. Le ruban ne fait pas que "lire le livre" à l'élève; il traite des mots que celui-ci regarde, fournit un modèle (de structure de la langue, de lecture orale et de raisonnement en mathématiques), dirige des exercices pratiques, évalue le rendement, fournit les réponses et donne à l'élève l'impression d'avoir un maître près de lui constamment, mais un maître qui ignorera les petites erreurs qu'il commet en apprenant.

3. Le programme est conçu en vue de l'apprentissage individualisé qui convient aux élèves apprenant à des rythmes différents, ou à un élève travaillant à des niveaux différents en lecture et en mathématiques, ou à l'élève adulte qui doit parfois s'absenter pour régler des questions familiales urgentes. Ce programme convient aussi à l'élève qui apprend, mais lentement, qui resterait en arrière et qui pourrait échouer ou renoncer à poursuivre son apprentissage s'il était dans une classe cloisonnée et cadencée pour l'étudiant "moyen".

4. Certains élèves ont des besoins particuliers. Les "retardés éducatifs" requièrent beaucoup d'attention, et ceux qui souffrent de graves incapacités de perception ou d'apprentissage ont besoin d'une aide hautement spécialisée pour laquelle l'enseignement des cours d'alphabétisation n'a habituellement pas été formé, ou qu'il n'a pas le temps de

PROGRAMME BLADE

Alphabétisation pour le perfectionnement des adultes

Naida Waite

Au Canada, les enseignants du cours d'alphabétisation ont exprimé le besoin d'un ensemble complet de matériaux et de méthodes pour aider les adultes canadiens qui ne peuvent donner leur rendement au milieu de personnes ayant une certaine instruction.

Saskatchewan NewStart, à Prince Albert, a entrepris, à l'automne 1971, de satisfaire ce besoin. Le programme BLADE (Alphabétisation pour le perfectionnement des adultes) a été le résultat de cette entreprise. En lecture, dans les autres domaines de la communication et en mathématiques, ce programme élève le degré d'instruction des adultes à un niveau évalué à 5.0 (5e année). Le programme est entièrement individualisé: il explique à l'élève ce qu'il a à apprendre, prévoit le matériel pour le faire et la façon de s'en servir; indique comment il doit bien apprendre et lui fournit les moyens de se rendre compte s'il a satisfait à ces critères. L'enseignant est un guide et un tuteur; il encourage l'élève et est l'ultime juge des succès de celui-ci. Le programme est conçu pour atteindre des objectifs d'enseignement clairement exprimés et qui sont séries d'après la méthode des études circonvolutionnaires. Les moyens comprennent des rubans, des textes, des feuilles d'étude, des cartes d'étude, des exercices et quelques articles de manipulation. Les textes d'instruction comportent des pages divisées en deux colonnes; à gauche se trouve ce que l'élève regarde, et à droite figure le texte mot pour mot du ruban relatif à la matière qu'il y a à gauche. La seconde édition, qu'on imprimait au cours de l'été 1972, introduit bien des modifications de même que des suggestions faites par des enseignants dans diverses classes ou le matériel d'enseignement avait été employé au début de 1972.

Le contenu, l'ordre de présentation, les méthodes, les techniques, les moyens, les plans d'ensemble et les formules générales ont été choisis sur la base de l'observation faite dans bien des classes d'alphabétisation des adultes, d'entretiens avec des enseignants et des élèves, d'essais effectués dans la classe expérimentale de la Saskatchewan NewStart, et de rapports de recherches publiés et non publiés.

Le programme fait suite à bien des années passées à recueillir des renseignements et à formuler graduellement des hypothèses, des opinions et des convictions. On ne pourrait

meilleurs moyens permettant d'atteindre ces objectifs. La distinction entre CFP et la formation professionnelle a ses avantages car elle permet une certaine spécialisation du personnel, et des institutions, mais il faut également envisager les avantages que représenterait une intégration plus étroite des deux. Le personnel de recherche, le personnel administratif et les instructeurs devront faire tout leur possible pour établir le meilleur équilibre possible entre ces deux solutions.

NOTES

¹ Selon nos prévisions cet article est le premier d'une série d'écrits par lesquels le Ministère renseignera le public sur ses programmes et ses activités. Le présent article sur le CFP répond à la demande de plusieurs ministères d'éducation provinciaux.

² Verner, Coolie, and Booth, Alan. Adult Education. Washington, D.C.: The Center for Applied Research in Education, 1964.

En utilisant les places au maximum et en réduisant la durée du cours, on peut voir de plus en plus souvent deux ou trois stagiaires du CFPF terminer leur cours en un an, en occupant, l'un après l'autre une seule place dans une classe PIP-ASIS.

Il est difficile de juger certaines autres variables, comme la satisfaction des stagiaires et la motivation des instructeurs, bien qu'elles s'avèrent plutôt positives, d'après les rapports.

RÉSUMÉ ET PERSPECTIVES

Dans l'ensemble, les notions de Programme individuel prescrit et d'Admission et de sortie interrompues des stagiaires semblent être à la fois réalisables et très utiles pour répondre aux besoins particuliers des élèves du CFPF. La réussite de tout programme, dépend non seulement de l'accord quasi unanime des membres du personnel chargé de l'élaboration des politiques, mais également de la compréhension et de l'appui que les administrateurs accordent à ses objectifs et, ce qui est peut-être le point le plus important, du comportement et des aptitudes des instructeurs, qui constituent le dernier maillon de la chaîne du système d'enseignement aux stagiaires.

En dernier lieu, il faut mentionner certains éléments nouveaux qui semblent être à même d'accroître l'efficacité et la rentabilité de l'ensemble du cours préparatoire à la formation professionnelle et des cours de formation professionnelle proprement dite. Diverses recherches et divers projets pilotes sont actuellement en cours pour déterminer dans quelle mesure les fonctions du CFPF pourront être intégrées aux cours de formation professionnelle; on espère que la fusion de ces deux éléments aura de bons résultats, c'est-à-dire permettra, en premier lieu, de moderniser encore davantage la préparation scolaire à la formation professionnelle et, ensuite, maintiendra un haut degré de motivation chez les stagiaires. Dans ce but, on pourrait apporter différentes améliorations, de la simple diminution des conditions d'admission à un cours de formation professionnelle donné, en y intégrant davantage de matière scolaire nécessaire, à un système où il n'y aurait plus de distinction entre le CFPF et la formation professionnelle, en combinant en un seul cours les éléments essentiels des deux.

Ces propositions ne doivent pas être considérées comme modifiant les objectifs du CFPF décrits plus haut; elles représentent en fait un aspect de la recherche continue de

Les réalisations des stagiaires. Le système d'admission et de sortie interrompues exige que les progrès des stagiaires soient suivis de près, non seulement dans le but de déceler ceux dont le rendement est inférieur au minimum acceptable, mais aussi afin de prédire, d'une façon approximative, le moment où chaque candidat terminera son cours.

Enfin, il est préférable que chaque province ait divers critères de sortie, indiquant le rendement minimum requis pour qu'un client puisse s'inscrire aux cours de formation professionnelle ou trouver un emploi conforme à son objectif professionnel. Les résultats des tests finals devraient être communiqués au CMC de formation pour qu'il puisse prendre les dispositions nécessaires pour présenter d'autres stagiaires au cours ou placer ceux qui viennent de le terminer. Il serait évidemment avantageux que tout certificat délivré précise exactement les cours suivis et les connaissances acquises, et que les établissements de formation, de même que les employeurs, reconnaissent ces certificats.

ADMINISTRATION

Il semble qu'un système PIP-ASIS requière plus de travail administratif pour contrôler de façon satisfaisante les progrès des élèves et prévoir leur placement dès la fin du cours. Il faut également voir, bien entendu, à ce que les classes soient continuellement remplies. Grâce à ces mesures, ainsi qu'à l'emploi de méthodes et d'outils d'enseignement plus élaborés, il faut s'attendre à ce que le coût quotidien de la formation pour chaque stagiaire augmente. D'autre part, plusieurs facteurs vont sans doute se combiner et permettre de rendre la formation des adultes plus efficace et même plus rentable. L'expérience de ces dernières années au PPMC semble prouver que certains progrès se sont produits dans au moins trois domaines:

- a) Le remplacement rapide des élèves a fait monter le taux d'utilisation de la capacité des classes à environ 85%.
- b) La durée de la formation a diminué. D'après les rapports, il faut en moyenne entre 80 et 300 heures aux élèves du CFP pour terminer une année (dans trois matières). (Un test normalisé a révélé qu'après 87 heures d'instruction, 100,000 clients, soit l'échantillon le plus important, avaient gagné une année.)
- c) Divers éléments prouvent que moins de clients abandonnent les cours PIP-ASIS.

Les provinces et leurs établissements de formation se partagent de plus en plus le matériel qu'ils ont eux-mêmes mis au point. Ces efforts de collaboration sont particulièrement importants pour le succès du PIP-ASIS, car des programmes de ce genre exigent habituellement des investissements relativement élevés pour la préparation du matériel d'enseignement programme, des bandes sonores, des diapositives, etc. Tous ces instruments s'avèrent extrêmement coûteux, à moins que les frais de mise au point ne profitent à un nombre considérable de stagiaires.

Diagnostic et tests

Pour que le CFPF, envisagé comme système d'enseignement personnalisé soit un succès, il faut inscrire les adultes au niveau qui leur convient pour chaque matière, contrôler de manière satisfaisante les progrès des stagiaires tout au long du cours, et évaluer de façon acceptable les réalisations des stagiaires en fonction des objectifs qui leur avaient été fixés.

Examen d'admission: Les stagiaires éventuels du CFPF devraient être examinés au Centre de Main-d'œuvre de leur localité afin de déceler toute incapacité physiologique qui pourrait les empêcher de suivre des cours. De plus, on procède à l'évaluation des connaissances du client, de façon à aider le conseiller et le stagiaire à choisir les objectifs de formation et les objectifs professionnels. En prévision du placement du client en formation et pour pouvoir prescrire un programme d'études, les établissements de formation exigent que le client ait subi un ensemble de tests précis capables d'indiquer non seulement le niveau de fonctionnement du client, mais permettant aussi de faire un diagnostic satisfaisant de ses besoins de formation. A la suite de ces tests, il est fort probable que les premiers cours prescrits au client appartiendront à des niveaux différents pour chacune des matières, par exemple, niveau 6.5 en expression orale et écrite, 7.5 en sciences et 8.0 en mathématiques. On s'efforce de répartir le temps d'étude de chaque matière de manière qu'elles se terminent presque toutes en même temps.

Contrôle des progrès et test final: Les progrès des stagiaires, à la fin de chaque partie d'un cours, sont contrôlés par les instructeurs au sein même de l'établissement de formation. Ils utilisent soit des tests normalisés, soit des tests établis par les professeurs. Lorsque le programme d'études est établi en fonction du comportement et qu'il décrit clairement le comportement que devrait avoir l'élève face à n'importe quel concept particulier, à la fin du cours, il est relativement facile pour les instructeurs d'apprécier, d'une façon valable,

fonctionnement de ces systèmes, d'avoir recours à des méthodes particulières d'enseignement et d'utilisation du matériel.

Instituteurs

On pourrait croire qu'en vertu du système ci-haut mentionné l'utilisation de techniques d'enseignement personnalisées diminuerait l'importance du rôle de l'instituteur. En fait, ce dernier occupe toujours un poste-clé dans le fonctionnement du programme, quoique ce poste soit différent de ce qu'il aurait été dans le système traditionnel. L'instituteur devient le directeur d'un programme dynamique; il n'a plus à préparer de conférences en gardant à l'esprit que les progrès du groupe dépendent de lui. Au contraire, il doit se familiariser avec tous les instruments d'enseignement qui sont mis à sa disposition, et il doit pouvoir attribuer celui qui convient à chacun des membres de sa classe qui change constamment.

En outre, il est probable qu'il devra faire appel, au cours d'une journée, à ses connaissances et à ses compétences sur tous les sujets et sur toutes les techniques d'enseignement qui s'appliquent au groupe diversifié de ses élèves du CFP.

Il est possible, en fait nécessaire, que des assistants ou "moniteurs" viennent en aide à l'instituteur professionnel du CFP. En plus d'aider aux travaux courants d'administration dans les classes, les "directeurs de l'enseignement", nom qui leur est parfois attribué, peuvent travailler pendant les périodes de formation, courtes mais fréquentes, lorsque des stagiaires inscrits au PIP ont besoin d'aide ou de leçons précises sur des concepts particuliers.

Matériel d'enseignement

Afin de mettre en application le principe de l'enseignement personnalisé, l'instituteur a besoin de moyens d'enseignement variés. On peut utiliser ordinairement du matériel préparé par le professeur, de même que du matériel d'enseignement programme, dont la présentation est facilitée par la gamme complète des appareils audio-visuels, allant de textes aux magnétoscopes à cassettes.

Toutefois, le matériel d'enseignement actuellement disponible est souvent insuffisant, et les propositions à la recherche et au développement des programmes s'efforcent de mettre au point de nouveaux instruments et de se procurer ceux qui sont déjà disponibles. Par conséquent, les renseignements sur le matériel déjà commercialisé sont plus largement diffusés;

Programme individuel prescrit

Le PIP a été créé pour essayer d'assortir les éléments du programme aux besoins et aux aptitudes des stagiaires. Il va de soi que les stagiaires qui s'inscrivent aux cours préparatoires possèdent des niveaux d'instruction différents. Ordinairement, leurs compétences différeront même au niveau des diverses matières. De plus, toutes les techniques d'enseignement ne leur conviendront pas nécessairement, et ils progresseront à un rythme différent. Le PIP idéal tient compte de ces divergences, et permet aux stagiaires de progresser le mieux possible et utilisant le matériel nécessaire, à un rythme qui correspond à leurs aptitudes et à leurs objectifs. Ainsi, le programme fait un meilleur usage du peu de ressources disponibles, et les stagiaires atteignent leurs objectifs le plus rapidement possible.

Admission et sortie interrompues des stagiaires

Directement reliée à la notion d'enseignement personnalisé, il y a celle de l'ASIS un programme administratif non seulement utile, mais effectivement nécessaire à la bonne utilisation du PIP. Les programmes traditionnels avaient tendance à reprendre le système de l'année scolaire en vigueur dans la plupart des écoles publiques, ou à le modifier légèrement en fonction de périodes plus courtes. Or, il y a continuellement des stagiaires de disponibles pour suivre des cours, bien qu'à des périodes variées. L'idéal serait d'avoir un système de formation où ils pourraient s'inscrire dès qu'ils sont disponibles, plutôt que d'attendre le début du prochain bloc de formation. En même temps, grâce au PIP, les stagiaires déjà inscrits au programme termineront leur cours à des moments qui dépendront de leurs progrès et objectifs personnels, et non pas de la fin d'un bloc de formation. En quittant le programme, les stagiaires cèdent leur place à d'autres qui peuvent être admis immédiatement.

Ainsi, en combinant les concepts du PIP et de l'ASIS, on obtient un système qui, toujours d'une façon idéalisée, assure un flot continu de stagiaires, fonctionnant d'une manière très économique et efficace, et comble les desirs des individus qui préfèrent progresser à leur propre rythme.

Bien que la mise en application de ces deux systèmes de formation ait donné des résultats très satisfaisants, l'expérience a démontré qu'il est essentiel, pour le bon

être différentes de celles qui sont utilisées dans le système scolaire régulier. Quelques-uns des principes d'enseignement particulièrement efficaces dans la formation des adultes peuvent se résumer ainsi:

a) Apprendre est un processus actif et plusieurs adultes préfèrent participer d'une façon active; donc, les techniques d'enseignement qui prévoient une participation active apporteront, plus rapidement, de meilleurs résultats que les autres techniques.

b) La matière apprise qui est appliquée immédiatement est retenue plus longtemps et peut être utilisée plus facilement par la suite qu'autrement; il faut donc employer des techniques qui permettent la mise en application immédiate et pratique des nouvelles connaissances.

c) L'instruction doit être enrichie; il faut donc utiliser des techniques qui en assurent l'enrichissement.

d) Il est plus facile d'acquérir de nouvelles connaissances lorsque celles-ci se rapportent à des choses déjà connues; les techniques utilisées devraient donc aider les adultes à intégrer les nouvelles connaissances à celles déjà acquises.

e) Comme le taux d'acquisition des connaissances atteint périodiquement un plateau, il faut fréquemment modifier la nature du cours de façon à assurer des progrès continus; les techniques devraient donc être changées souvent pendant une session.

f) Apprendre est plus facile pour le stagiaire lorsqu'il est au courant de ses progrès; il faut donc lui donner l'occasion de faire son auto-appréciation.

Vu la diversité des caractéristiques et des besoins des stagiaires du CFPF, il ne faudrait pas s'attendre à ce qu'une stratégie d'enseignement particulière puisse s'appliquer également à toutes les situations. Cependant, le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration favorise l'utilisation de certaines méthodes de base qui semblent avoir contribué à l'amélioration du CFPF, dont les deux suivantes:

- a) Programme individuel prescrit (PIP) et
- b) Admission et sortie interrompues des stagiaires (ASIS).

Expression orale et écrite

Le CFPF accorde beaucoup d'importance à l'amélioration de l'expression orale et écrite du stagiaire, car les faiblesses dans ce domaine constituent, pour de nombreux stagiaires, un des obstacles les plus sérieux lorsqu'il s'agit de trouver un emploi stable qui corresponde à leurs autres aptitudes. Les cours d'expression orale et écrite du CFPF devraient être surtout pratiques et conçus dans le but de préparer le stagiaire aux situations de travail auxquelles il devra vraisemblablement faire face. En général, on met l'accent sur l'usage pratique plutôt que sur la théorie grammaticale, on l'on consacre beaucoup de temps à des exercices pratiques de lecture, de rédaction et d'expression orale.

Mathématiques

Le perfectionnement en mathématiques est particulièrement nécessaire aux stagiaires qui prévoient se lancer dans une profession technique; cependant, pour presque toutes les professions actuelles, il est préférable, sinon essentiel, de posséder certaines connaissances de base en arithmétique. En conséquence, les premiers niveaux du CFPF se concentrent surtout sur le calcul, alors qu'aux niveaux supérieurs, on traite de matières comme la géométrie élémentaire, l'algèbre et autres, afin de répondre aux besoins prévus des stagiaires qui se sont fixés des objectifs professionnels dans des domaines plus techniques.

Sciences

Il est plus difficile de définir d'une façon générale et précise le contenu des cours de sciences, car les stagiaires ont des objectifs professionnels différents et leurs besoins sont plus variés dans ce domaine que dans le domaine des mathématiques ou de l'expression. Toutefois, la plupart des cours de science offerts au premier niveau et au niveau intermédiaire visent à communiquer des connaissances de base sur les sciences en général, auxquelles pourront s'ajouter, s'il y a lieu, d'autres connaissances scientifiques plus spécialisées. Les cours visent également à développer, chez le stagiaire, l'aptitude à envisager les problèmes d'une façon rationnelle, c'est-à-dire à appliquer la méthode scientifique au travail et aux problèmes quotidiens.

ENSEIGNEMENT

Les méthodes d'enseignement nécessaires pour dispenser aux stagiaires adultes une formation valable doivent forcément

ORGANISATION ET CONTENU DU COURS

Le CFPF était autrefois divisé en douze années, tout comme le système scolaire régulier, alors que maintenant il est divisé par niveaux. Ce nouveau système comporte des avantages bien distincts. Premièrement, le regroupement de plusieurs "années" en un seul niveau exige moins de documentation administrative que si les stagiaires montaient d'une année à l'autre. Deuxièmement, la formation peut être plus souple, car les stagiaires peuvent travailler à des niveaux différents dans chaque matière, ce qui leur permet de progresser à leur propre rythme, selon leurs capacités. Troisièmement, il est peu probable qu'il y ait confusion ou équivalence entre ces niveaux et les années de la formation scolaire régulière, ce qui est bien important, car le CFPF est tout à fait distinct du programme scolaire régulier et vise des objectifs bien différents. Les niveaux sont organisés de la façon suivante:

Niveau	Programme	Années équivalentes
I	Cours d'alphabétisation	0-4
II	Cours préparatoire à la formation professionnelle	5-8
III	Cours préparatoire à la formation professionnelle	9-10
IV	Cours préparatoire à la formation professionnelle	11-12

En principe, ces quatre catégories ont été établies uniquement à des fins de classification et, par conséquent, elles ne devraient pas constituer un obstacle pour les clients qui peuvent passer plusieurs niveaux consécutifs.

Le contenu des cours préparatoires doit tenir compte de l'objectif premier du programme, c'est-à-dire accroître l'instruction de base du stagiaire de sorte qu'il puisse bénéficier des cours de formation professionnelle, trouver un emploi. Les matières destinées à parfaire les connaissances en mathématiques et en expression orale et écrite sont donc essentielles. De plus, comme bon nombre de professions ou de cours professionnels sont de nature technique, on considère ordinairement que certains éléments scientifiques de base sont essentiels.

écrite et orale, de mathématiques élémentaires, et certains cours de sciences.

Le CFPF, comme la formation professionnelle, est offert par les provinces, dans les centres de formation des adultes et les collèges communautaires. Les clients sont dirigés vers le CFPF par le Centre de Main-d'œuvre du Canada de leur région, après avoir été évalués et conseillés relativement à leurs objectifs professionnels, à leurs besoins de formation, à leurs aptitudes pour l'étude et à leur niveau fonctionnel approximatif dans les trois matières que comporte le CFPF.

HISTORIQUE

Le CFPF a pris naissance dans les diverses provinces à des moments différents, entre 1960 et 1966. La Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle (1960), qui permet de conclure des accords fédéraux-provinciaux sur l'établissement de programmes de "formation technique et professionnelle", ne contenait aucune disposition précise pour la formation préalable à la formation professionnelle. Cependant, on ne tarda pas à constater que bon nombre des individus auxquels les programmes étaient destinés ne possédaient pas les connaissances de base suffisantes en communication orale ou écrite et en mathématiques pour bénéficier pleinement de ces programmes. Le CFPF a donc été ajouté pour répondre à un besoin qui se faisait sentir dans tout le pays.

En 1967, à l'expiration des six années des Accords fédéraux-provinciaux, le cours préparatoire à la formation professionnelle était solidement intégré au programme. A cette époque, la loi sur la formation professionnelle des adultes (FPA) a été adoptée, et les nouveaux accords qui en ont découlé prévoient un programme de scolarisation préparant à une profession ou à un cours professionnel. Quand la Loi sur la formation professionnelle des adultes fut présentée au Parlement, le ministre de la Main-d'œuvre et de l'Immigration affirma: "La formation professionnelle sera dispensée en cours de 12 mois ou moins. L'expérience des six dernières années a démontré ce qui pouvait être accompli dans ce domaine, mais elle a aussi démontré que bon nombre d'adultes n'ont pas les connaissances de l'arithmétique, des sciences et des langues nécessaires pour apprendre une nouvelle profession. Les provinces ont mis au point des cours spéciaux à l'intention des adultes qui ne possèdent pas ces connaissances de base, et le programme financera tous les cours de base nécessaires à la formation professionnelle."

COURS PRÉPARATOIRE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Direction de la formation de la main-d'oeuvre et
Direction de la recherche et des études sur la formation
Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration

Le Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (PFMC) comprend, entre autres, une partie qui porte sur la formation professionnelle générale; cette partie se compose de deux programmes principaux: le Programme de formation professionnelle et le Programme de cours préparatoire à la formation professionnelle (CFFP). Ce dernier fait l'objet du présent document présenté de la façon suivante:

1. Définition

2. Historique

3. Organisation et contenu du cours

4. Enseignement

5. Administration

6. Résumé et perspectives

DÉFINITION

La fonction première des cours préparatoires à la formation professionnelle est de relever, le plus rapidement possible, le niveau scolaire d'un stagiaire de sorte qu'il puisse atteindre l'un ou l'autre des objectifs suivants:

(a) obtenir un emploi exigeant comme prérequis un certain niveau d'instruction, ou

(b) répondre aux conditions d'admission d'un cours de formation professionnelle correspondant à l'objectif professionnel du stagiaire.

Le CFFP constitue donc un programme essentiellement destiné à la formation de base des adultes, et fortement orienté vers la formation professionnelle. La matière traitée devrait, par conséquent, être limitée aux sujets qui seront directement utiles à la profession future ou à la formation professionnelle du stagiaire, c'est-à-dire, en général, des cours d'expression

(ouvrage à périodicité irrégulière dont les pages apportent une documentation sur toutes les acquisitions de l'Institut, en anglais seulement). Ces publications permettent de diffuser les renseignements que l'on a recueillis un peu partout dans le monde. L'abonnement annuel à chacune de ces publications est de \$5.

La bibliothèque de l'Institut, que l'on vient d'ouvrir aux professeurs, étudiants et chercheurs qui veulent consulter des ouvrages de référence, comprend de la documentation sur l'instruction élémentaire des adultes et sur des domaines connexes. La collection touche des sujets tels que la formation professionnelle, l'éducation des travailleurs migrants ainsi que celle des adultes à la campagne et des femmes, la formation des professeurs, l'expansion rurale et communautaire, et la psychologie de l'éducation. L'anglais et le français sont les principales langues bien que certaines publications paraissent dans d'autres langues.

Dans la bibliothèque, on trouve des livres, des publications, des documents, des photocopies, des diapositives, des films, des microfilms ainsi que des microcartes, des enregistrements sur ruban magnétique et des projections fixes. Sur demande, on peut se procurer des photocopies de la plupart des documents, moyennant la somme de :

15 sous par feuillet in-quarto
20 sous par feuillet ministre

Des frais supplémentaires peuvent être exigés pour le port.

Toutes les lettres doivent être envoyées à l'adresse suivante :

Dr. Ahmad Fattahipour,
Institut International pour les
Méthodes d'Alphabétisation des Adultes
B.P. 1555
Téhéran, Iran.

imprimés d'ordre général sur l'éducation de base des adultes. Bien qu'elle soit encore au stade embryonnaire, cette documentation servira probablement aussi à constituer un service d'information qui pourra fonctionner dans un avenir rapproché. Entre-temps, le rédacteur de la Revue CPEP aimerait recevoir les deux apports à cette documentation et, même si à l'heure actuelle elle n'est pas considérable, nous aimerions recevoir des demandes d'information.

RESSOURCES INTERNATIONALES

L'Institut International pour les Méthodes d'Alphabétisation des Adultes

Situé à Téhéran (Iran), cet Institut est un organisme autonome fondé en vertu d'un accord entre l'UNESCO et le gouvernement de l'Iran, dans le but d'assurer des services de documentation, de recherche et de formation concernant le matériel et les techniques à utiliser pour l'instruction élémentaire des adultes.

Les principales fonctions de l'Institut sont:

- de rassembler, classer et échanger la documentation sur l'alphabétisation et les programmes pratiques d'instruction élémentaire, par rapport surtout aux méthodes, techniques et moyens utilisés pour l'instruction élémentaire des adultes;
- d'effectuer des études comparatives dans ces domaines; de promouvoir et de mettre en train un programme de recherche sur les problèmes d'alphabétisation dans le but de mettre au point des programmes d'instruction élémentaire pour répondre aux besoins des adultes dans diverses situations d'ordre économique, social et culturel;
- de donner l'occasion aux organisateurs de programmes d'instruction élémentaire, aux professeurs dans ce domaine, et aux rédacteurs du matériel d'enseigner et d'aller étudier et recevoir leur formation à l'Institut.

Les publications de l'Institut sont en anglais et en français. Ce sont: Discussion sur l'alphabétisation (une revue trimestrielle où l'on discute d'expériences réelles qu'on a connues lors de l'application des méthodes et des techniques), le Travail de l'alphabétisation (une publication bimestrielle qui donne des comptes rendus détaillés des travaux de l'Institut et des acquisitions de documents choisis), et Literacy Documentation

National Education Association
IPD (Adult Education)
1201 - 16th Street N.W.,
Washington, D.C. 20036.

RESSOURCES CANADIENNES

Jusqu'à présent, le Canada ne possède pas de ressources semblables à celles que l'on vient de décrire. Toutefois, il existe plusieurs ressources nationales qui pourraient aider l'éducateur des adultes.

L'Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA) et la Canadian Association of Adult Education (CAAE)

En plus des périodiques qu'elles publient, (voir le premier numéro de la Revue CFP), les deux institutions possèdent de vastes bibliothèques de prêt, où l'on trouve principalement des brochures à jour, des transcriptions de discours, des magazines et des livres que peuvent consulter les membres ainsi que les non-membres.

La CAAE et l'ICEA s'occupent de tous les aspects de l'éducation des adultes, y compris l'éducation de base. L'ICEA surtout possède de bonnes ressources dans ce domaine.

Les adresses sont les suivantes:

L'Institut Canadien d'Éducation des Adultes
Pièce 800
506 est, rue Sainte-Catherine
MONTREAL 132, Québec.

Canadian Association of Adult Education,
Corbett House,
238 St. George St.,
TORONTO, Ontario.

Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration

Pour aider à effectuer un choix de documents appropriés pour les numéros de la Revue CFP, la Direction de la recherche et des études sur la formation, du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration réunit du matériel d'enseignement et des

A l'heure actuelle, on élabore des plans dans le but d'élargir le système pour y ajouter des microfiches et des ordinateurs pour le traitement du matériel.

Le coût des résumés et de l'index qui les accompagne jusqu'au mois de juin 1972 est de \$40 (E.-U.). Les textes ajoutés coûteront environ \$25 (E.-U.) par année. On peut les obtenir à l'adresse suivante:

The National Multimedia Center for
Adult Education,
Montclair College,
Upper Montclair, N.J. 07043.

Il est utile de mentionner que la maison ERIC et le Multimedia Center traitent une grande partie de la documentation canadienne. Ainsi, il est conseillé à tout établissement canadien de s'abonner aux revues Research in Education et Current Index to Journals in Education et aux résumés publiés par le Multimedia Center, car en ce faisant il pourrait avoir à sa disposition un système d'information complet et à jour sur la documentation d'ordre général et le matériel d'enseignement ayant trait à l'éducation de base des adultes.

Malheureusement, ces trois publications contiennent très peu d'articles en français.

National Education Association (NEA), Division of Instruction and Professional Development (Centre d'information sur l'éducation des adultes)

La National Education Association, la plus grande organisation de l'enseignement professionnel des États-Unis, fournit par l'intermédiaire de sa division du développement professionnel et éducationnel des renseignements sur l'éducation des adultes et sur l'éducation permanente. Depuis 1924, la NEA a toujours servi les intérêts des éducateurs d'adultes. Présentement, elle peut répondre aux questions et aux demandes de renseignements qui lui sont adressées en puisant dans une vaste collection de documents de base appartenant à la NEA Adult Education Clearinghouse. La NEA offre ses services principalement à ses 1,200,000 membres et à ses membres affiliés tant au niveau local qu'à celui de l'état.

Veuillez faire parvenir vos demandes de renseignements à l'adresse suivante:

reliées, en s'adressant à ERIC Document Reproduction Services (EDRS), P.O. Drawer O, Bethesda, Maryland 20014. Il est important que le numéro de référence "ED", que l'on retrouve sur le résumé, accompagne la commande.

Il faut signaler que pour lire une microfiche, qui est une pellicule de 4 po. x 6 po. pouvant contenir jusqu'à 70 pages de texte, il faut se servir d'une loupe spéciale.

Le système ERIC publie, comme complètement à la revue Research in Education, un volume appelé Current Index to Journals in Education qui paraît chaque mois. Conçu en vue d'une diffusion efficace des renseignements bibliographiques contenus dans les périodiques courants, il répertorie tous les articles sur l'éducation publiés dans environ 500 revues. Contrairement à la revue Research in Education, Current Index to Journals in Education ne comprend pas de résumés. Toutefois, on y trouve lorsqu'il y a lieu des notes explicatives permettant de rendre plus clair le contenu. Les articles énumérés ne sont pas reproduits par la maison ERIC. L'abonnement annuel est de \$39 (E.-U.). Le prix par numéro est de \$3.50 et celui des index cumulatifs annuels et semi-annuels est de \$40. Le Current Index to Journals in Education est en vente à l'adresse suivante: CCM Information Corporation, 866 Third Avenue, New York, N.Y. 10022.

The National Multimedia Center for Adult Basic Education

Le Multimedia Center, financé aussi par le Bureau d'Education des E.-U., est situé au Montclair State College (New Jersey). Le Centre acquiert et évalue le matériel d'enseignement, commercial et non commercial, publié pour l'éducation de base des adultes, prépare des résumés instructifs qui sont distribués mensuellement, et distribue tous les trois mois un index automatisé du matériel traité.

Le Multimedia Center sert de complément à la maison ERIC, mais rarement répète son travail, car cette maison ne publie pas de résumés du matériel d'enseignement.

A l'heure actuelle, on dispose de 2,000 résumés, et, chaque mois, on en ajoute 100. Chaque résumé comprend des renseignements bibliographiques courants et donne un bref aperçu du contenu, des niveaux de lecture, et des classifications automatisées.

qui ont le plus de rapport avec le CFPF (Cours préparatoire à la formation professionnelle) sont les suivants:

ERIC Clearinghouse on Adult Education (ERIC/AE) Syracuse University, 107 Roney Lane, Syracuse, N.Y. 13210.

ERIC Clearinghouse on Educational Media and Technology ("ERIC at Stanford"), Institute for Communications Research, Stanford University, Stanford, Cal. 94305.

ERIC Clearinghouse on Vocational and Technical Education, Ohio State University, 980 Kinnear Road, Columbus, Ohio 43212.

ERIC Information Retrieval Center on the Disadvantaged (ERIC/IRCD), Teachers College, Columbia University, New York, N.Y. 10027.

ERIC Clearinghouse on the Teaching of English (ERIC/NCTE), National Council of Teachers of English, 508 South Sixth Street, Champaign, Illinois 61820.

ERIC Information Analysis Center for Science Education (ERIC/SEIAC), 1460 West Lane Avenue, Columbus, Ohio 43221.

ERIC Clearinghouse on Retrieval of Information and Evaluation on Reading (ERIC/CRIER), 200 Pine Hall, School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana 47401.

La principale source d'information sur toutes les acquisitions du système est Research in Education, la revue mensuelle du centre principal ERIC. Elle fait état de l'importance de chaque rapport et de tout projet présentés par les centres d'information, et elle établit des renvois à l'égard des sujets, chercheurs, institutions, numéros de contrat et de subvention, et des autorités législatives. Les résumés sont instructifs en soi; ils aident aussi le lecteur à se décider à faire venir, ou non, le texte complet. L'abonnement annuel à la revue Research in Education est de \$26.25 (E.-U.) et le prix de chaque numéro est de \$1.75. On peut aussi se procurer les numéros qui ont paru depuis 1956. Pour ce qui est de la revue Research in Education, on peut l'obtenir du Superintendent of Documents, Government Printing Office, Washington, D.C. 20402.

A moins d'indication contraire dans le résumé, on peut se procurer des documents sous forme de microfiches ou de copies

INDICATION DES RESSOURCES DANS L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES

W. Michael Brooke

Dans tout domaine aussi vaste que celui de l'éducation de base des adultes, la connaissance de divers centres de ressources et leurs publications et leur accès facilitent grandement la tâche de l'éducateur qui cherche à se tenir au courant de l'évolution actuelle dans ce domaine.

Heureusement que pour l'éducateur chargé de l'instruction de base des adultes, on a, ces dernières années, mis sur pied plusieurs centres de ressources d'une très grande utilité. Certains sont des institutions provinciales, d'autres des centres nationaux ou internationaux par leur rayonnement. Le lecteur trouvera ci-dessous une description de quelques centres choisis ainsi que leurs principales publications. La documentation canadienne proprement dite n'a pas fait jusqu'ici l'objet d'une analyse approfondie, mais il y a du progrès à cet égard. Cependant, on peut entreprendre avec succès une étude assez complète des renseignements disponibles dans tout secteur où l'éducation de base des adultes est dispensée, en ayant recours aux ressources indiquées ci-dessous.

RESSOURCES DES E.-U.

ERIC - Educational Resources Information Center (Centre d'information sur les ressources d'éducation)

ERIC est un système d'information national, instauré par le U.S. Office of Education dans l'intention de rendre service à l'éducation et d'encourager son essor. Il a pour objectif principal de fournir des renseignements sur les documents d'actualité importants (par exemple, comptes rendus de recherches, articles, exposés théoriques, méthodes éprouvées, communications de conférences, bulletins, guides de programmes d'études - Remarque: ce n'est pas du matériel d'enseignement) en attirant l'attention du public sur la disponibilité de ces documents.

En plus de l'Administration centrale (ERIC Central) située à l'Office of Education, Department of Health, Education and Welfare (Bureau de l'Éducation, Ministère de la Santé, de l'Éducation et du Bien-être) à Washington, D.C., il existe environ 20 services spécialisés ou centres d'information, dont la plupart font partie des universités. Les centres d'information

Cet article préconise une méthode mieux planifiée et selon l'auteur, cette formation devrait porter sur les modes de pensée et les comportements particuliers qui constituent l'art professoral. Si l'éducation des enseignants est destinée à former des professeurs compétents, alors le programme de formation devrait être établi tout spécialement dans ce sens. Chaque élément du programme doit avoir un lien attesté avec les objectifs d'ensemble du programme. Les formateurs d'enseignants devraient, en premier lieu, se demander sérieusement ce qu'ils attendent de leurs stagiaires, c'est-à-dire que les éducateurs devraient aussi se fixer des objectifs en ce qui concerne leur comportement, s'autocritiquer sur leur propre réalisation de ces objectifs, et s'assurer que leurs stagiaires ont bien atteint leurs objectifs.

NOTES

¹ Source: William S. Griffith et Ann P. Hayes, eds. Adult Basic Education, The State of the Art, (Chicago: Department of Education, University of Chicago, 1970). Pour l'obtenir, adressez-vous à: Superintendent, U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 20402

² M. Kevin Ryan est professeur agrégé de l'enseignement à l'Université de Chicago.

³ Dwight Allen et Kevin Ryan, Microteaching (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967).

⁴ Extrait de "An introduction to microteaching" (Introduction au microenseignement), film produit par General Learning Corporation, New York, 1969.

⁵ Kevin Ryan, "A Performance Model for Teacher Education" (Nouvelle méthode d'éducation des enseignants), autocopie (Chicago: Université de Chicago, Ecole de diplômés en Education, 1969).

indispensable la définition précise et systématique des buts à atteindre. En d'autres termes, il faut décider précisément, à la fin du stage, quelles sont les possibilités réelles du stagiaire. Il semblerait logique de fonder cette décision sur les comportements, les techniques et les aptitudes du professeur qui ont suscité les changements les plus positifs chez les élèves. Mais cela ne relève que de la logique; or, la recherche est une source très précieuse pour la formation de ces décisions. La recherche a prouvé l'efficacité de certaines méthodologies, techniques et instruments dans l'enseignement de certaines disciplines.

Les objectifs du programme devraient émaner en second lieu de la sagesse collective de la profession. De ce réservoir d'hypothèses non vérifiées, voire invérifiables, sur un enseignement idéal, on peut en extraire les plus alléchantes et en faire des objectifs. Imaginons, par exemple, que l'on décide que les professeurs doivent être capables d'enseigner selon la méthode inductive, et de savoir à quelles circonstances cette méthode convient le mieux. On a effectué, en fait, très peu de recherche dans ce domaine. Par contre, imaginons que l'on estime qu'avec des élèves moins éveillés, le professeur soit tenu de varier ses activités plus souvent qu'avec d'autres élèves. Même si l'on se trouve ici sur le terrain glissant de l'intuition, il faut admettre que les résultats peuvent être bien meilleurs. Tout d'abord, en déterminant les buts qui sont basés sur la recherche, et ceux qui le sont sur la tradition et sur l'intuition, on accordera beaucoup plus d'attention à la valeur de ces objectifs. C'est de cette manière que l'on pourra faire apparaître les doctrines et les vérités non vérifiées. En outre, le fait même de déterminer les objectifs basés sur la recherche orienteront l'attention des professeurs vers les hypothèses les plus prometteuses et il faut espérer qu'ainsi ils pourront s'introduire progressivement dans l'inconnu.

A la suite de la définition des objectifs du programme, on devrait établir la liste des aptitudes nécessaires au professeur ou faire la description du comportement du bon professeur. Cette liste devrait mentionner les niveaux spécifiques de l'accomplissement des aptitudes comme l'explication, l'exposé, la conduite de différentes discussions ou la formulation de questions. Devraient également figurer dans cette liste les aptitudes et les activités spécifiques à une discipline particulière. Afin d'éviter d'établir un programme statique pour la formation des enseignants, il faut incorporer à cette liste d'objectifs des mécanismes de changements pour répondre aux besoins nouveaux d'aptitudes professorales.

L'art d'enseigner est un art très complexe. Il n'y a pas de définition du "bon professeur". Il n'y a aucune théorie sur l'enseignement en tant que tel. Nous avons, certes, des théories opposées sur la manière d'apprendre et il y a, en particulier, de nombreuses méthodes scolaires correspondant aux différentes conditions sociales.

Enfin, il est difficile d'effectuer dans une salle de classe des recherches décisives sur l'art d'enseigner. En effet, le grand nombre d'élèves, la durée normale du cours et la nature complexe des variables intervenant dans chaque circonstance, font de la salle de classe un cadre peu favorable à la recherche précise.

Certes, la méthode de l'accomplissement présente un grand nombre des problèmes susmentionnés, mais elle simplifie cependant celui de la recherche. On détermine telle aptitude ou telle technique comme étant valable. On définit ensuite les comportements qui permettront d'exercer cette aptitude avec succès. Puis, selon quelque méthode ou quelque forme d'enseignement, le stagiaire essaie d'acquiescer cette nouvelle aptitude. Il doit connaître exactement son niveau d'accomplissement de cette aptitude. L'un des avantages principaux de cette méthode est que le stagiaire fixe son propre rythme de travail. L'établissement de formation peut concentrer ses ressources sur ceux qui en ont le plus besoin, plutôt que de les répartir également entre tous.

Ces aptitudes étant acquises par le stagiaire, il reste cependant à répondre à un certain nombre de questions. L'aptitude aide-t-elle les élèves dans leurs efforts d'étude? Quel effet cela a-t-il d'acquiescer une aptitude, par exemple les techniques d'encouragement, à la suite d'une par exemple le comportement expressif? Les aptitudes refoulient-elles certaines tendances naturelles du futur professeur? Quelle doit être la durée de la formation pour que le professeur conserve toute la valeur de l'aptitude acquise après ses premiers pas dans l'enseignement? Quelles sont les aptitudes fondamentales que devraient acquiescer les professeurs?

Un des principaux avantages de la méthode de l'accomplissement pour la formation des professeurs est qu'elle situe tous les exercices effectués dans un cadre de recherche précis. Elle oblige le futur professeur à répondre avec précision à cette question extrêmement importante: Quel est le but du programme de formation des enseignants? La nécessité de réfléchir tout au long de la séance de formation, et le choix de la méthodologie en vue d'atteindre certains objectifs, rendent

précédentes et les nouvelles, et elle aide l'élève à éprouver de la satisfaction.

V. Aptitudes à présenter

A. Exposer un cours. Le professeur apprend certaines techniques sur la façon de faire une conférence. Les techniques d'exposé, l'utilisation de matériel audio-visuel, la mise en condition, le rythme, la synthèse, les répétitions voulues, et d'autres techniques font partie de cette aptitude.

B. Employer des exemples. Les exemples sont essentiels à un bon enseignement. Ils sont indispensables pour clarifier, vérifier et illustrer des concepts. On peut utiliser des exemples inductifs et des exemples déductifs, selon le cas. Il convient d'employer des exemples de la façon suivante: 1) commencer avec des exemples simples et progresser vers des exemples plus compliqués; 2) commencer par des exemples se rapportant à l'expérience et aux connaissances des élèves; 3) relier les exemples aux principes ou aux idées enseignées; 4) vérifier si le cours a porté ses fruits auprès des élèves en leur demandant de donner des exemples illustrant les points principaux de ce cours; et 5) employer des analogies et des métaphores reliant le connu à l'inconnu.

C. Répétitions voulues. Le but de cette aptitude est de clarifier et de souligner les idées essentielles, les mots clés, les principes et les concepts, au cours d'une conférence ou d'une discussion. L'emploi de répétitions voulues est une technique très efficace pour souligner et mettre en valeur les points importants et pour les aborder sous un aspect différent. Cette aptitude, mal exercée, peut embarrasser les élèves; par contre, bien exercée, elle permet d'orienter leur attention vers ce que le professeur juge important.

Pour la plupart des scientifiques, la recherche en matière d'enseignement est au stade primitif. Pour beaucoup de professeurs, la recherche en ce domaine a peu de chances d'être très fructueuse. Selon l'auteur, cela s'explique par le fait qu'il n'y a pas si longtemps encore, on n'accordait que peu d'importance à l'étude scientifique de l'enseignement. L'éducation s'est contentée de la sagesse populaire et d'assertions vaines. Cela s'explique également par le fait que

de ne pas travailler, le professeur peut en apprendre beaucoup sur l'intérêt et l'attention que lui portent ses élèves. Selon les réactions de ses élèves, il peut décider soit de poursuivre, soit de changer d'exercice, soit de pratiquer une autre méthode d'enseignement. L'identification du comportement des élèves présents est le préliminaire à toute décision concernant la classe.

C. Silence et attitudes non verbales. Ces techniques permettent au professeur de diriger les discussions sans intervenir verbalement. Cette communication non verbale est l'un des moyens les plus négligés dans les rapports professeur-élèves, et c'est pourtant l'un des plus précieux. Les futurs professeurs organisent des discussions préparées en adoptant des expressions non verbales qui susciteront des réponses de la part des élèves.

D. Mettre sur la voie. Cette méthode permet au professeur d'aider l'élève à s'exprimer avec succès. Les indications du professeur peuvent augmenter considérablement les chances de l'élève d'apporter une contribution précieuse aux autres élèves.

IV. Susciter l'engagement des élèves

A. Mise en condition. Il s'agit ici de créer une atmosphère favorable à une certaine expérience. Cette aptitude peut consister, entre autres, à présenter un cours d'une manière intéressante et à établir des systèmes de coordonnées communs entre le professeur et les étudiants. C'est le professeur qui commence cet exercice.

B. Variation des stimulants. Pour stimuler les élèves, le professeur fait appel à des techniques à la fois verbales et non verbales. Cette aptitude est donc, en fait, la composante d'aptitudes secondaires, toutes aidant le professeur à donner une plus grande variété à son enseignement.

C. Synthèse. Par la synthèse, le professeur aide les élèves à saisir l'enchaînement des idées et des données principales présentées dans le cours. La synthèse étant le processus de rassemblement des points principaux, elle est le complément de la mise en condition. Elle assure le lien entre les connaissances

rationnelle; 3) en attirant à nouveau l'attention des élèves sur un sujet connexe; 4) en suggérant une réponse à l'élève ou en lui donnant des indices; et 5) en faisant participer d'autres élèves à la discussion en leur demandant leur avis sur la réponse du premier étudiant.

C. Questions de réflexion. Ces questions se définissent comme ne faisant appel ni à la mémoire ni à une simple description sensorielle. Elles obligent l'élève à tirer ses propres conclusions. Une "bonne" question de réflexion incite les élèves à trouver des idées personnelles plutôt que de compter sur leur mémoire. Certains professeurs posent d'eux-mêmes ce genre de questions, certes, mais beaucoup d'autres se contentent de questions qui n'exigent qu'une certaine activité intellectuelle. La méthode utilisée pour faire acquérir cette aptitude aux professeurs consistait à les accoutumer aux réactions de leurs élèves face à différentes questions. Cette méthode aide également les professeurs à perfectionner leur manière de formuler les questions et, particulièrement, des questions de réflexion.

D. Questions déroutantes. Ce sont généralement des questions libres qui n'appellent pas une réponse particulière. Elles obligent l'élève à exercer son esprit créatif, à quitter les limites confortables du connu et à s'aventurer dans l'inconnu. On demande fréquemment aux élèves de bâtir des hypothèses et d'avoir recours à leur imagination pour répondre aux questions du professeur.

III. Aptitudes à accroître la participation de l'élève

A. Encouragement. L'encouragement est le stimulant utilisé par le professeur pour récompenser les élèves qui auront eu un comportement approprié. Il s'agit, naturellement, de donner des encouragements positifs, afin d'accroître la participation des élèves aux discussions en classe.

B. Identifier le comportement des élèves. Cette aptitude permet au professeur de déterminer ce qui se passe dans sa salle de classe; l'acquisition de cette aptitude consiste donc à lui faire observer les réactions des élèves présents. Ainsi, en observant les expressions de leur visage, leur tenue, leur façon de travailler ou

des élèves, à susciter l'engagement des élèves, et aptitudes à présenter. Voici la définition de chacun de ces groupes d'aptitudes:

I. Répertoire de réponses

A. Réponses verbales. Le professeur essaie d'augmenter son répertoire de réponses verbales à des situations différentes, afin de mieux communiquer avec ses élèves. En pratique, le professeur lit trois déclarations qu'il aurait pu faire dans une salle de classe et donne au moins trois significations différentes pour chacune de ces déclarations.

B. Réponses non verbales. Le professeur prévoit plusieurs réponses non verbales, par exemple des expressions du visage et des gestes et explique les divers sentiments qu'il veut exprimer. En utilisant des combinaisons de techniques non verbales, il essaie d'évoquer ces sentiments. La pratique des réponses non verbales implique essentiellement des exercices de mime. (II) convient de remarquer que cette aptitude peut être extrêmement importante pour enseigner à des adultes peu instruits ayant des difficultés à s'exprimer.)

C. Réponses verbales et non verbales. Le professeur commence par les réponses non verbales. Il répète ensuite la déclaration orale qu'il a faite en exerçant la première aptitude, soit les réponses verbales, et il les combine avec les réponses non verbales correspondantes.

II. Aptitudes à formuler des questions

A. Aisance dans la formulation des questions. Le professeur essaie de poser le plus grand nombre possible de questions logiques et pertinentes pendant qu'il fait son cours. La maîtrise parfaite de cette aptitude procure une nouvelle technique au professeur qui a trop souvent tendance à adopter le style conférence pour faire un cours. Il commence alors par entamer un dialogue avec ses élèves.

B. Questions d'intelligence. Ce genre de questions oblige l'élève à aller au-delà des questions superficielles à une seule réponse. Le professeur pose ces questions: 1) en demandant à l'élève davantage d'explications; 2) en obligeant l'élève à justifier sa réponse de manière

Le microenseignement est donc, de par sa nature, un contexte de formation. On a déjà déterminé les aptitudes essentielles à l'exercice du professorat. On les a classées en cinq groupes, comme suit: Répertoire de réponses, aptitudes à formuler des questions, aptitudes à accroître la participation

Ces cinq sources de critique ont un point commun: elles portent toutes sur l'aptitude faisant l'objet de l'expérience. Le moniteur n'évalue pas l'ensemble du cours; au contraire, il limite sa critique à l'aptitude en question. On ne demande pas aux élèves s'ils ont aimé le cours, mais on leur pose plutôt des questions visant à obtenir des renseignements précis sur l'aptitude donnée. Le microenseignement augmente les critiques constructives et réduit les critiques inutiles. En outre, cette méthode a un résultat maximum immédiat puisque le professeur peut tenir compte des critiques faites dans le cours qu'il referra peu après.

moniteur en est une, et quiconque est assez compétent pour diriger le professeur pendant la critique du cours peut en assumer le rôle. Il n'est pas nécessairement connu du professeur, et il peut être membre de l'organisme qui applique cette méthode de formation ou bien être exclusivement employé comme moniteur de la méthode du microenseignement. La seconde source de critique est l'enregistrement au magnétoscope ou en audio-visuel, de la réalisation du professeur. Le magnétoscope n'est pas indispensable à un microenseignement efficace, mais c'est, cependant, un instrument très précieux. Son utilisation est recommandée dans tous les cas où cela est possible. En effet, il aide le moniteur à faire l'analyse du cours donné par le professeur, analyse qu'il lui communique ensuite. Le magnétoscope permet au professeur de se voir enseigner, ce qui facilite l'auto-évaluation et l'auto-perfectionnement. La troisième source de critique peut être constituée, et cela est conseillé, par des collègues participant à cette méthode. Outre le fait de fournir au professeur des critiques supplémentaires, ces collègues peuvent apprendre également beaucoup de choses en assistant à cette séance. La quatrième source est constituée par les élèves dont les critiques devraient être particulièrement intéressantes, bien qu'elles aient toujours été utilisées de manière négative. Plusieurs études ont prouvé que les critiques des élèves, dirigées de manière intelligente, étaient extrêmement précieuses. Enfin, le professeur lui-même est une source de critique. L'auto-critique est le principe essentiel du microenseignement. Le professeur apprend à évaluer ce qu'il fait. En comparant son évaluation personnelle à celles faites par son moniteur, les élèves et les collègues, il acquerra l'objectivité nécessaire à l'auto-évaluation.

consacré trois années à établir un système de microenseignement afin de répondre à cette nécessité.

Le microenseignement permet de reconstituer les situations, fictives certes, mais réalistes, auxquelles les futurs professeurs auront à faire face dans l'exercice de leurs fonctions. Cette formation se fait avant leur nomination et pendant la durée de leurs fonctions. Le microenseignement est un enseignement réel, pratiqué à partir de situations reconstituées. Il est destiné à permettre aux futurs professeurs de se concentrer sur la maîtrise parfaite de l'art d'enseigner, et cela dans des situations peu risquées. Les élèves ne sont pas lésés car cela ne fait pas partie de leur programme ordinaire. Les professeurs, eux, libres d'expérimenter des techniques différentes, augmentent ainsi leurs aptitudes pédagogiques.

On peut considérer le microenseignement comme une méthode ou bien comme un concept. Fort heureusement, il ne risque pas d'être érigé au rang d'orthodoxie car il ne contient aucune règle inviolable. Les situations de cette méthode peuvent être décrites, certes, mais elles ne peuvent pas être prescrites. Au cours d'une séance typique du microenseignement, le professeur fait un cours, assez bref, dans sa matière, tandis qu'il est enregistré au magnétoscope. Cet enregistrement sert, par la suite, pour la critique du cours. Ce cours est un vrai cours, assez bref, généralement de cinq minutes. Les trois ou quatre élèves présents sont de vrais élèves, mais ils ne font pas partie de la classe habituelle du professeur. L'expérience porte essentiellement, pour le professeur et son moniteur, sur une aptitude particulière.

Le cours étant terminé, le professeur doit alors participer à la critique avec son moniteur. La critique porte sur l'exercice, par le professeur, de l'aptitude en question. De ce qu'il apprendra de cette critique, le professeur décidera des améliorations qu'il devra apporter dans l'exercice de cette aptitude.

Quelque temps après, lorsqu'il aura bien assimilé ces nouvelles techniques de façon à les incorporer à son cours, il devra refaire ce cours et se faire, à nouveau, critiquer. Ce processus peut être répété aussi souvent que nécessaire, et peut être modifié selon des circonstances particulières.

L'avantage primordial du microenseignement est qu'il permet une rétroaction immédiate, à savoir, ce qu'apprend le professeur par la critique que l'on fait de son travail. Il est conseillé d'obtenir cette critique de plusieurs sources. Le

L'ACCOMPLISSEMENT PROFESSORAL

Cette méthode de l'accomplissement se situe entre la méthode traditionnelle d'inculquer un savoir-faire et la méthode pratique de la formation sur place. Elle est fondée sur l'idée extrêmement simple de déterminer, tout d'abord, les aptitudes et les techniques professionnelles indispensables au professeur et de placer ensuite les candidats dans certaines situations qui leur permettront d'utiliser ces aptitudes. Le principe fondamental de cette méthode est que l'enseignement n'est autre qu'un comportement. Et en tant que tel, on peut le diviser en une série d'activités diverses comme la formulation des questions, l'explication, l'exposition de faits, l'évaluation, la tenue des dossiers, la démonstration et le maintien de l'ordre. Si l'on adopte cette opinion selon laquelle l'enseignement est essentiellement un comportement, il est alors possible de prendre des mesures positives afin de déterminer les aptitudes importantes à acquérir, et les méthodes de formation qui permettront aux futurs professeurs de les acquérir.

Au cours des dernières années, quelques tentatives ont été faites vers l'établissement d'une telle méthode de l'accomplissement. Certaines d'entre elles ont lancé la méthode de l'enseignement programmé, d'autres, la méthode de la simulation et les techniques du sociodrame. Mais la véritable tentative vers les aptitudes d'accomplissement est la méthode du microenseignement:

Dès 1960, les formateurs d'enseignants de l'Université Stanford exprimèrent leur mécontentement de la formation qu'on dispensait aux candidats. Ils se rendaient compte qu'entre l'éducation que recevaient les candidats et l'enseignement véritable, il y avait un gouffre: celui d'une formation réaliste. Le professeur, contrairement à la plupart des autres professions, ne donne pas à ceux qui s'y destinent l'occasion de se former, d'acquérir de l'expérience ou de la pratique ailleurs que dans les salles de classe. Les étudiants en droit peuvent s'exercer dans des salles où se déroulent des procès fictifs; les pilotes d'avions ont des simulateurs de vol; les étudiants en médecine ont des cadavres. Il serait inconcevable de vouloir supprimer ce genre de formation pratique nécessaire à l'exercice de ces professions. Et pourtant, la formation des enseignants a toujours été limitée aux programmes d'observation et à la formation sur place, ces méthodes étant toutes deux très aléatoires. Les éducateurs avaient très peu de contrôle sur le contenu de ces expériences. Les professeurs de l'Université Stanford, conscients de la nécessité de recréer des situations réalistes, comme on le faisait pour d'autres professions, ont

Au fur et à mesure que s'aggrave la crise de l'enseignement, ou tout au moins qu'elle devient plus apparente, les futurs professeurs, à tous les niveaux de l'enseignement, réclament de plus en plus une formation adéquate, c'est-à-dire d'expérience pratiques préalables, et même une sorte d'internat dans des écoles. Affolés, les formateurs d'enseignants en sont venus à douter des principes de leurs méthodes vénéreées. Selon la tendance actuelle, "il faut les placer dans les écoles plus tôt afin qu'ils apprennent leur métier sur place". Les nouveaux programmes n'ont plus rien à voir avec les programmes de Maîtrise en Enseignement; il s'agit plutôt de l'immersion immédiate des futurs professeurs dans la vie réelle des écoles, où ils ont des rôles para-, sous-, demi-, et semi-professionnels. Le but est d'immerger totalement les futurs professeurs dans les activités où le contexte fonctionnel de l'école, et de leur inculquer les théories et les méthodes qui leur permettront de répondre aux questions posées. L'accent particulier qui est mis sur la pratique immédiate offre des avantages précieux, particulièrement si cette méthode est soigneusement adaptée à des écoles ayant un système de dotation en personnel spécifique. Mais cette méthode présente également certaines lacunes. En effet, elle suppose que le futur professeur acquerra de bonnes techniques auprès de collègues plus expérimentés. Or, ce qui arrive la plupart du temps, c'est que le professeur débutant, pour survivre, doit apprendre à faire face aux élèves et à assumer ses responsabilités et, de ce fait, il acquiert les défauts et les techniques de ses collègues plus expérimentés. En d'autres termes, il les imite, et perpétue ainsi l'actuel système d'éducation.

Cette méthode d'immersion totale et immédiate présente également un autre inconvénient, à savoir qu'il peut y avoir beaucoup d'excellents professeurs dans les écoles, mais qu'ils ne sont pas nécessairement tous de bons formateurs d'enseignants. A propos de la formation des enseignants, on peut dire qu'à l'heure actuelle ce domaine fournit de candidats au poste de formateurs d'enseignants. Pour que cette méthode d'immersion puisse se généraliser à un plus grand nombre de salles de classe, il faut former davantage de formateurs d'enseignants, parfaitement instruits de ce qu'il faut enseigner et de la manière de le faire. Faute de quoi, la nécessité de faire des expériences pratiques au nom de l'adéquation risque tout simplement d'aggraver l'inadéquation actuelle de l'enseignement américain, à tous les niveaux.

Le terme d'adéquation est très à la mode. Il évoque, à lui seul, toute une plateforme réformatrice et réévaluatrice. Pour que la formation des enseignants soit adéquate, il faut que ceux qui la reçoivent acquièrent les aptitudes, l'attitude et les techniques nécessaires à l'accomplissement de leurs fonctions. En termes simples, le travail d'un formateur d'enseignants consiste à accepter les candidats ayant reçu une instruction satisfaisante et libérale et leur faire connaître différentes expériences qui leur permettront d'assumer avec succès, c'est-à-dire de façon adéquate, leur nouveau rôle. La médiocrité du système scolaire actuel révèle quelque peu les succès enregistrés jusqu'à présent.

Il y a soixante-dix ou quatre-vingts années, lorsque l'université se chargea de la formation des enseignants, elle avait alors l'occasion unique d'analyser la spécificité de cette formation et d'établir un programme d'étude adéquat. Or, il n'en fut rien. Hormis l'enseignement dispensé aux étudiants, l'université a placé la formation professionnelle des enseignants au même niveau que l'enseignement général, c'est-à-dire qu'elle l'a contrainte à adopter ses méthodes classiques: cours, conférences, livres et examens. L'expérience a prouvé que ce genre de formation ne convenait pas, que les enseignants ne pouvaient mettre en pratique, dans leur salle de classe, les idées acquises au lutrin. Or, la réaction de l'université a été, non pas de réexaminer ce problème, mais bien de l'écarter le plus possible. Certes, on prévient le jeune professeur: "Nous ne pouvons vous donner de solutions pratiques. Nous ne pouvons vous fournir des réponses. Nous devons nous contenter de vous exposer les grands principes directeurs et les théories importantes qui gouvernent l'enseignement. Une fois que vous les connaîtrez, vous en tirerez vous-mêmes vos règles de conduite." Comment, sinon par miracle, le jeune professeur qui fait face à un élève insolent, peut-il se souvenir du principe de psychologie qui lui viendrait en aide à ce moment précis? Les universités ont pu éluder cette question puisque les futurs professeurs croyaient qu'ils acquerraient l'expérience pratique nécessaire par l'enseignement en salle de classe. Certes, l'expérience pratique est ce qui est le plus important, et de loin dans la formation du professeur, mais cela ne veut pas dire qu'elle a été efficace jusqu'ici. L'expérience de la salle de classe ne peut constituer, à elle seule, la formation totale du professeur. Si les méthodes proposées dans cet article conviennent également pour la formation des professeurs, ayant à s'occuper d'élèves de la maternelle à l'école secondaire, il convient de remarquer que jusqu'à une date très récente, le peu de formation des enseignants dispensée dans le cadre des cours d'éducation de base des adultes ne comprenait que rarement même l'expérience de la salle de classe, avec toutes ses insuffisances.

groupe se réunit périodiquement et publie un bulletin sur les affaires locales courantes. Une association du même genre est aussi sur le point d'être mise sur pied en Ontario. Parmi les projets immédiats, il y a l'organisation d'une conférence annuelle, la rédaction d'un bulletin périodique et la publication d'une liste d'éducateurs (éducation de base des adultes) ontariens sur laquelle figureraient les noms, adresses et professions de tous les éducateurs connus dans la province. Un "Bulletin du CFPF", présenté par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, est une autre innovation et il a pour but de rassembler les idées des éducateurs de cette province. L'exemplaire que j'ai lu devrait être très pratique et aider grandement à encourager cet esprit de corps qui est tellement essentiel au bon fonctionnement de toute communauté de professionnels.

Mais ce n'est là qu'un commencement, car d'autres provinces étudient présentement la possibilité de mettre sur pied des associations. Dans le futur, on pourrait bien avoir besoin, si ce n'est déjà le cas, d'une Association canadienne EBA. Ainsi, on pourrait donner un plus grand champ d'action et une meilleure représentation dans la collectivité à l'éducateur local chargé de l'instruction élémentaire des adultes pour permettre ainsi de fonder une communauté d'éducateurs canadiens.

Veuillez communiquer avec nous à l'adresse suivante:

W. Michael Brooke
Rédacteur en chef de la Revue CFPF
Direction générale de la recherche
et des études sur la formation
Service d'établissement des programmes
Ministère de la Main-d'œuvre
et de l'Immigration
325, rue Dalhousie
OTTAWA K1A 0J9 (Ontario)

Voilà des siècles que l'on s'occupe de l'éducation de base des adultes alphabètes, mais la profession d'éducateur chargé de l'instruction de base des adultes n'a été créée que tout récemment. En effet, ce n'est que depuis les années 60, alors que l'essor technologique et la conscience publique exigeaient la formation générale et l'éducation des adultes défavorisés, que le nombre d'éducateurs chargés de l'instruction de base des adultes s'est accru considérablement. Cependant, cet accroissement rapide, par suite duquel le groupe des éducateurs dans ce domaine est devenu l'un des plus grands au Canada, a occasionné des problèmes spéciaux. Il y a, entre autres, l'absence d'une recherche établie sur laquelle on pourrait fonder les décisions relatives à la mise en oeuvre des programmes; il y a le manque de techniques, de méthodes et de matériel pédagogique qui ont fait leurs preuves et, non moins important, on connaît très peu le client éventuel.

Un autre problème qui semble s'être présenté à divers niveaux mais qui n'a pas toujours paru évident, est celui du manque de communauté d'intérêts parmi les éducateurs chargés de l'instruction élémentaire des adultes. Des contacts répétés et des rapports continus servent à établir entre collègues ce sens d'appartenance tout en produisant une multitude d'avantages pratiques lorsqu'il s'agit de trouver la solution des problèmes et de recueillir des renseignements. La nouveauté de ce domaine ainsi que l'absence de moyens de communication établis sont en grande partie responsables de cette situation. Bien que l'on ne puisse rien faire, pour ce qui est de la nouveauté du domaine, les moyens de communication par contre sont très importants et peuvent être mis au point. Au niveau collégial ou institutionnel, ce sentiment d'avoir un idéal et des expériences à partager peut exister grâce aux réunions organisées et non organisées qui se tiennent pour étudier des questions d'intérêt commun.

Mais que fait-on au niveau provincial ou national pour en arriver à une compréhension et à un partage communs des idées?

D'abord, on met présentement sur pied un grand nombre de programmes de formation des maîtres pour l'éducation élémentaire à plein temps des adultes. Ils varient beaucoup: il y a des programmes à temps partiel au sein du service même et des programmes d'été à temps plein avant ou après l'entrée en fonctions. Outre les avantages provenant de l'éducation des adultes, ces programmes permettent, à l'intérieur d'une province, de mettre au point des moyens de communications plus nombreux qu'il n'eût été possible autrement.


Ensuite, les éducateurs des adultes dans au moins deux provinces ont lancé, ou sont sur le point de mettre sur pied des associations pour l'éducation de base des adultes. Une telle association a été mise sur pied dernièrement en Saskatchewan. Le

TABLE DES MATIÈRES

Les articles de ce périodique ont été choisis en raison de leurs possibilités en matière de formation professionnelle à l'endroit des personnes qui prennent part aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle (CPEP) et à des programmes connexes. Toutefois, les opinions et les vues exprimées dans ces articles ne sont pas forcément celles qui sont prônées ou endossées par le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration.

Titre	Page	Auteur
Editorial		
Le microenseignement: Outil de l'art professoral	1	Ryan, K.
Indication des ressources dans l'éducation de base des adultes	13	Brooke, W.M.
Cours préparatoire à la formation professionnelle (CPEP)	20	Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration
Programme BLADE: Alphabétisation pour le perfectionnement des adultes	31	Waite, N.
Projet à l'intention des jeunes: Une initiative vigoureuse et audacieuse	41	Mackie, R.
L'aspect politique de la lecture	48	Postman, N.
Ouvrages recommandés	58	
Questionnaire sur la Revue CPEP		

LA REVUE C.P.F.P. Cours préparatoires à la formation professionnelle

 Main-d'œuvre et Immigration Manpower and Immigration
Robert Andras, Ministre. Robert Andras, Minister.

Publiée par la Direction de la recherche et des études sur la formation, Service du développement des programmes, ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, Ottawa, à l'intention des personnes intéressées aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle.

Janvier 1973

VOL. I, No 2

LA REVUE

Cours préparatoires à la formation professionnelle

C.P.F.P.

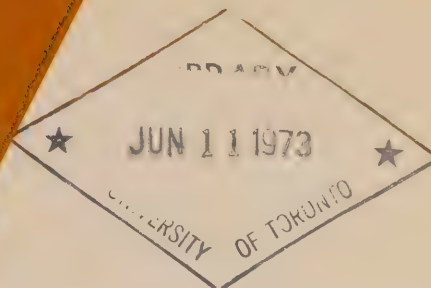


Main-d'œuvre
et Immigration
Manpower
and Immigration

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training
for Skill Development

MI
B17



VOL. II N° 1
May 1973



Manpower
and Immigration

Main-d'œuvre
et Immigration

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training for Skill Development

Issued by the Occupational & Training Analysis & Development Branch, Strategic Planning and Research Division, Department of Manpower and Immigration, Ottawa, for those engaged in the Basic Training for Skill Development and related Programs.



Manpower and Immigration

Robert Andras, Minister

Main-d'œuvre et Immigration

Robert Andras, Ministre

CONTENTS

Page

Editorial	
Communicating with the So-called Disadvantaged- -Can We Find a Common Ground? — John A. Niemi	1
BTSD in a B.C. Program — John Davies	9
Sequencing and Clustering Behavioural Objectives in Designing a Curriculum — L.G. Tippet	12
Ivan Illich's Views on Adult Education	20
Expanding the Scope of Evaluation in Adult Basic Education — Gary Dickinson	22
Research Grants Programs, Department of Manpower and Immigration	28
Readers' News	29
Recommended Reading	33

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

EDITORIAL

The need for the *BTSD Review* to be a co-operative venture for it to be successful has been emphasized on previous occasions, and through the abundant help of many of you who have sent in articles and comments, this need is now being met.

You have probably noticed many changes in the content, its origin, format and general emphasis. Change is needed for growth and direction in a new publication, but hopefully, as your needs become more clearly expressed, the changes will diminish.

In general, however, the emphasis will continue to be on practical issues of direct relevance to Canadian ABE, but included will be topics that consider its broader philosophy and objectives.

The need for news items of direct relevance to our French-speaking reader is of the utmost importance. This aspect of the *BTSD Review* needs parti-

cular attention, and I would ask all those who are able to assist in this regard to do so. For example, a description of an ABE program in Quebec, or some particular aspect of it, would be invaluable. Articles in French on ABE from local or national periodicals would also be useful.

Clearly, for the *BTSD Review* to be a national success it must reflect the developments and interests in *all* regions of Canada. May I ask for your assistance in accomplishing this essential objective?

Please address all correspondence to:

Mr. W. Michael Brooke,
Editor, *BTSD Review*,
Occupational and Training
Analysis and Development
Branch,
Strategic Planning and Research
Division,
Department of Manpower and
Immigration,
325 Dalhousie Street,
OTTAWA, Ontario K1A 0J9

COMMUNICATING WITH THE SO-CALLED DISADVANTAGED --
CAN WE FIND A COMMON GROUND?

John A. Niemi

*Adult Education Research Centre,
University of British Columbia*

The term "disadvantaged" is frequently chosen to describe individuals or groups sharing certain socio-economic and social-psychological characteristics. The former include low incomes, limited education and limited job opportunities; the latter include close kinship and neighborhood ties and a "live for today" philosophy. However, "disadvantaged" has acquired pejorative connotations, setting individuals or groups apart as somehow inferior. For this reason, the term "culturally different" will be used with respect to poverty sub-cultures found in our North American society. Here, "culture" has its traditional meaning, referring to groups of people who share distinctive designs for living.^{1,2} This group embraces both the rural poor and the urban poor. In the first category are individuals or families living on marginal land and Indians on reservations; in the second category are the rural poor who have migrated to the city and who often live in ghettos, and other ghetto-dwellers such as new immigrants, "old" immigrants who have never learned to speak English or French, and minority races such as Indians and negroes.

The obvious "apartness" of these culturally different

groups from the dominant society is bound to cause problems of communication. In this paper, it is my purpose to focus on some of these problems, and then to draw implications for the adult educator. Hopefully, in doing so, it will be possible to find common ground on which to meet.

First, let us look at the concept of communication, which has its root in the Latin "communis," meaning "common." Fundamentally, the communication process involves an exchange of meaning between the sender (Encoder) of a message and the receiver (Decoder). This process does not, of course, refer to verbal transmissions alone, but includes non-verbal transmissions which may or may not be intentional, e.g., facial expressions, gestures, tone of voice. Schramm's model is pertinent here -- his Sender-Encoder-Signal-Decoder-Receiver pattern, with its dependence upon intersecting fields of experience.³ In fact, the points of intersection, as the concept is applied to the dominant society and the culturally different groups, may be extremely limited. Hence, it seems more appropriate and more realistic to talk about different "cultural milieus." This term hints at perhaps the most important barrier to communica-

tion between these groups and the dominant society--the very different perceptions entertained of reality, and the stereotypes and assumptions of both sides. An illustration is this comment by a Mississippi black man talking with Harvard psychiatrist Robert Coles:

"The people who help us, we're grateful to them, but I wish they wouldn't keep telling us how sorry they are for us, how bad we have it. And I wish their eyes wouldn't pop out every time they see we're not crying all day long and running wild or something. The other day a white fellow, he said how wonderful my house is, and how good we get along together, and how impressed he was by it all. I wanted to say, "Don't be giving us that kind of compliment, because it shows on you what you don't know about us." ⁴

Notice how negative is the perception of the white man, and how deeply the negro resents the interpretation placed upon his life style.

In three separate studies, Skene, Derbyshire and Rogers set out to identify personality traits common to culturally different groups and to describe relationships between them and the dominant society. Almost all traits listed in the studies are negative: these people are said to be boisterous, physically aggressive, reticent, fatalistic, suspicious, etc. ⁵ In studying the findings, one can hardly avoid the conclusion that they mirror the researchers' own biases

arising from their particular perceptions of reality.

Likewise, an account by Johnie Scott, the first negro from Watts to attend Harvard, reveals the different "realities" arising from different cultural milieus and the resulting conflicts and communication problems. After his failure at Harvard and his return to Watts, he wrote:

"Watts appeared very strange to me when I returned. And yet as I walked through the projects, as I went by old houses, on the back streets, and as I described my Harvard experiences to my friends, I again became aware of the tremendous spiritual toll the ghetto exacts. I could now feel the hopelessness. I, in failing Harvard, had been ripped asunder from all my retreats from poverty, and for once I had to stand naked before my own fear. . .before the leering face of myself, an old man perched on a milk crate cackling at the young ladies." ⁶

Finally, there is the study conducted at Mounds, Illinois, by Byuarm, who reports the failure of a community action program designed to bring negroes and whites together to discuss racial issues. Whereas the design of the study called for interaction between the races on an equal basis, a superordinate-subordinate relationship persisted, with the negroes assuming the lesser role. The cleavage made it impossible for informal channels of communication to operate or for formal

channels to open up for exchanges of opinion and information on racial issues.⁷

What are the bases of the different perceptions of reality? Some have already been touched upon--different value systems and attitudes springing from social, economic and other forces operating in the environment. *Adult Education and the Disadvantaged Adult* presents many studies that substantiate these relationships. Although the diversity of the groups makes it difficult to generalize, it has been found that many uphold value systems that are clearly at variance with those of the dominant society. Because they see no future that differs significantly from the present, these groups tend to be pragmatic and to lean toward "present" orientation or rewards, whereas the dominant society is more concerned with the future. Also, as a response to discrimination by the dominant society, many groups reject, explicitly or implicitly, its institutional structures in favor of "small personal kinship, locality or friendship groups."⁸

Other impediments to communication arise from differences in language; the most obvious involves the non English speaking members of culturally different groups. And even where such persons have attempted to learn English, there exist "interferences" from their native language. For example, among a group of Finnish-Canadians, it was found that many had evolved a "slang" which is a curious combination of English sounds approached

through Finnish rules of pronunciation. "Finglish," as it is known in the United States, produces such words as "hospitalli" for "hospital" and "co-operativii" for "co-operative."⁹ In addition, there are language problems attributable to regional or local dialects, as exemplified by certain expressions found to be common in Appalachia: a bein (being able); out he goes a playin (go out and play); shes fixin (while she fixed).¹⁰

Another communication problem is with the large group commonly called the "hard-core poor." Their language, like other languages, has at times been maligned by the dominant society as inferior, sub-standard, etc. But such appellations overlook the value of the language within the group itself. There, it is a viable form of communication, described by Bernstein as having "a simplicity and directness of expression, emotionally virile, pithy, and powerful, with a metaphoric range of considerable force and appropriateness."¹¹ The language serves admirably the needs of the group for an obvious reason--Encoder and Decoder share the same cultural milieu. But, outside that milieu, and especially in the context of the dominant society, the language of the hard-core poor may suffer severe limitations. Notably, verbal facility is restricted, a condition that often causes these people to rely significantly on non-verbal cues in both giving and receiving messages. Thus, when messages are received from the dominant society, the hard-core

poor will often pay more attention to actions than to words. As for giving messages, a study conducted at the University of Pittsburgh implies that certain features of the language used by this group render it almost incomprehensible to persons outside.¹² To complicate the situation, there is evidence that the language is sometimes deliberately contrived "to keep the outsider out."¹³

What are some of the difficulties? An important one is that the language is "a predominantly descriptive mode of abstraction, rather than an analytic one. . . ." and

Meanings are embedded in local and time-bound settings. The meanings depend, for full understanding, on the authority and other social relationships of the communicants, as well as on their ages, sexes, and other personal characteristics, on the time and place in which they are spoken. . . .¹⁴

Moreover, many distinctive words have been formed by various means, becoming idioms not easily grasped by outsiders, for example,:

Agentive Substitution . . . produced by substituting typical actions or functions of an actor for the actor himself, by the addition of -er (baby--crumb crusher, pea pusher; door--slammer; tooth brush--pearl pusher. . .

The use of words such as "job" and "man" as suffices to construct new selections (e.g., crying--kleenex job; hair--

comb job, grease job; out-witted--tank job. . .; social worker--job man; neighborhood leader--man man; most respected or knowledgeable person --down man. . .

Resultative Appellations -- This group of words is produced by selecting an extreme result as a substitute for its cause (e.g., angry--smoking; fight with a gun--blast; fight with a sharp instrument--bleed. . .)¹⁵

What are some implications of these communication problems for the adult educator who plans programs for culturally different groups? He must realize that his own background and training are likely to make him perceive reality differently from the adult learners. He could unwittingly look at their situation through the lens of his own middle class biases and assumptions and so misjudge their needs and expectations. To help avoid this pitfall, it is essential that the adult educator involve in the groups fully in the program planning process. Otherwise, he risks failure. Many programs have foundered in the past, because they have been based on the needs of the groups as perceived *not by them* but by persons in the dominant society. Programs have been traditionally based on minimal skills in reading, writing, and computation, instead of larger configurations offering choices from a wide array of life-styles.

One strategy that has been used successfully to determine the needs of culturally differ-

ent groups is film or VTR. To facilitate dialogue within a community, its members can, by these means, not only discern their problems more clearly but take a direct hand in seeking creative solutions. A good example is the project launched by the St. Jacques Citizens' Committee of Montreal. It is reported that:

They went out into the streets and interviewed the people about their problems, in order to learn more about the neighborhood and to make people think about what could be done. Then an edited half-hour tape was used to analyze discussion at the beginning of a series of public meetings. The procedure was very effective; people plunged into the heart of the discussion, instead of being fearful about expressing themselves. The citizens also learned a lot about themselves by viewing themselves in action during meetings and discussions.¹⁶

The approach is similar to that advocated by Paulo Friere, whose concept of "conscientization" seems to me to represent what we often call "involvement" at its best:

. . . the process in which men, not as recipients, act as knowing subjects, achieve a deepening awareness both of the socio-cultural reality which shapes their lives and of their capacity to transform that reality.¹⁷

Another implication arises from the immensely complicated nature of the language of the

groups. The adult educator will err if he thinks that these languages are simple and easily mastered, because the people generally have a low level of education; or if he regards these languages as inferior and crude. Rather, he must respect them for their qualities of utility and force and even learn, if he can, to understand them. Such understanding of a man's language is a valuable key to a man's needs and hopes. At the same time, the perceptive adult educator will recognize the dilemma of individuals or groups who have only one "language" available to them. They lack the options of better educated persons who shift easily from colloquial language to more formal patterns as the occasion demands. The task, then, is one of educating members of the culturally different groups in the perception and use of the available options, in order to improve communication between them and the dominant society.

A third implication relates to the adult educator's strategy in making contact with the groups. Because of the often closed nature of these groups, he should probably not attempt to make head-on contact with them. Rather, as the University of Pittsburgh study put it, he ought to seek out "sophisticated, knowledgeable insiders" to assist him.¹⁸ The use of insiders would be helpful at all stages of a program--planning, promotion, operation, and evaluation--to help overcome misunderstandings that go beyond the skill of the adult educator. He would be well advised, also, to

consider employing para-professionals or professionals drawn from the groups. In Alaska, for example, sponsors from the native community often become A.B.E. teachers, although they possess only a high school education. The obvious advantage is that these teachers actively share the "reality" of the people whom the adult educator wants to reach and so perceive the problems better than he could.

Other implications of the communication problems that have been discussed may be useful to the adult education who occupies the role of the teacher. He should have empathy with his students, including patience with their fears and a sincere regard for their value systems and modes of communication. In particular, he must be aware of the sensitivity of the learners to non-verbal cues and not betray shock or disapproval by facial expression or bodily movements. At least one research study has shown that teachers who appeared successful were those who could set aside their own value systems and accept the adult learner as a human being of considerable potential.¹⁹ Additionally, the teacher should seek assistance from linguists when dealing with adult learners whose native language differs from that of the dominant society. Here, a contrastive analysis of the two languages, showing their similarities and differences relating to such things as vowel sounds, consonant sounds, and syntax should prove useful.

Concerning materials, the teacher should recognize the limitations of standardized or packaged items such as books or programs developed for radio or television. Such materials seldom meet the special needs of the adult learner, but tend to restrict him by imposing on him a "reality" not his own and a language that he does not understand. However, some materials could be usefully adapted by the teacher, and certainly they could furnish him with ideas for developing materials of his own. A variety of techniques should also be used to foster one-way and two-way communication between teacher and student and between student and student, so that all act as both Encoders and Decoders. Such techniques include lectures, discussion, role-playing, and field trips. A happy by-product of this approach would be the creation of an open, threat-free, classroom climate in which each one would feel free to express his needs, his anxieties, and his expectations.

In using television and film, the A.B.E. teacher must not assume that his students will learn readily from these media. It is a mistake to think that persons having low verbal facility will necessarily demonstrate a high degree of visual literacy. What is meant by this concept? Briefly, it means the ability to "discriminate and interpret the visual actions, objects and/or symbols, natural or man-made, that he encounters in

his environment."²⁰ Such skills include seeing relationships among ideas or events, whether these are presented in sequence or in flashback; discerning intricate relationships among characters; sorting out the multiple meanings contained in a visual message; distinguishing truth from falsity, especially in advertisements and political messages; perceiving implicit as well as explicit assumptions and value systems; and so on.

I began this paper by announcing that I would focus attention on some problems affecting culturally different groups in their communication with the dominant society and explore certain implications for the adult educator. The paper is by no means comprehensive, but it does perhaps highlight a few of the more pressing concerns. In closing, I can hardly do better than quote from Arkava's *Sociology for Impoverished Life Styles*:

The general communications . . . approach is one that is based on the underlying assumption that confusion exists between individuals and social systems because they are not effectively communicating. The idea is that if people can see more correctly, communicate more adequately, and reason more effectively, they will be able to lay a realistic common basis for action and changing.²¹

REFERENCES

1. Bagdikian, Ben H. *In the Midst of Plenty: A New Report on the Poor in America*, Baltimore: 1966, p. 49.
2. Lewis, Oscar. "The Culture of Poverty." *The Scientific American*, October 1966, p. 19.
3. Schramm, Wilbur. "Procedures and Effects of Mass Communication," In Nelson B. Henry (editor), *Mass Media and Education*, Chicago, Illinois: NSSE, 1954, pp. 113-120.
4. "Breaking the American Stereotypes," *Time*, February 14, 1972, p. 48.
5. Anderson, Darrell, and Niemi, John A. *Adult Education and the Disadvantaged Adult*, Syracuse, New York: Syracuse University Publications in Continuing Education and ERIC Clearinghouse on Adult Education, 1970, pp. 21-22.
6. Scott, Johnie. "How It Is --My Home Is Watts." *Harper's Magazine*, October 1966, p. 48.
7. Byuarm, S.W. "Community Action: A Case Study in Racial Cleavage," Unpublished Ph.D. thesis, University of Illinois, 1962, pp. 58-60.

8. Anderson and Niemi, *op. cit.*, pp. 29-30.
9. Niemi, John A. "English for 'Old Canadians': The Finnish Project in British Columbia." *The English Quarterly*, Fall, 1972.
10. Qazilbash, A. Husain. "A Dialect Survey of the Appalachian Region." Unpublished Ph.D. dissertation, Florida State University, 1971, pp. 313-359.
11. Bernstein, Basil. "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning." In A.H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson (editors), *Education, Economy and Society*, 1961, p. 308.
12. Anderson and Niemi, *op. cit.*, p. 27.
13. Cohen, Rosalie *et al.* "Implications for Culture Conflict from a Semantic Feature Analysis of the Lexicon of the Hard-Core." Pittsburgh: University of Pittsburgh Learning Research and Development Center, Mimeo paper, 1967, p. 2.
14. *Ibid.*, pp. 5-6.
15. *Ibid.*, Appendix, pp. 1-2.
16. Henaut, Dorothy Todd. "The Media: Powerful Catalyst for Community Change." In John A. Niemi (editor), *Mass Media and Adult Education*, Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1971, pp. 114-115.
17. Freire, Paulo. "Cultural Action and Conscientization." *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No. 3, August 1970, p. 452.
18. Cohen, *op. cit.*, p. 4.
19. Barnes, Robert F. and Hendrickson, Andrew. *A Review of Appraisal of Literacy Materials and Programs*, Columbus, Ohio: The Ohio State Research Foundation, 1965, p. 95.
20. Debes, John L. "The Loom of Visual Literacy--An Overview." In Clarence M. Williams and John L. Debes (editors), *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*, New York: Pitman Publishing Corporation, 1970, p. 14.
21. Arkava, Morton L. *A Sociology of Impoverished Life Styles*, Boulder, Colorado: Region VIII, Adult Basic Education Project at the University of Colorado, 1970, p. 74.

BTSD IN A B.C. PROGRAM¹

John Davies

Valley Magazine, Abbotsford, B.C.

Older people sometimes look back fondly on their school days, but who ever heard of students actually admitting that they enjoy class?

Kilgard elementary school, an unpretentious two-room building nestled on the southern slope of Sumas Mountain, is probably the exception that proves the rule.

Student No. 1: "There should be more of these classes. I had to wait a year to get on this one."

Student No. 2: "Everybody helps each other."

Student No. 3: "I wish the course could be much longer, and more people could take advantage of it."

Student No. 4: "It is hard work, but I enjoy it. You work because you want to."

Student No. 5: "It's stimulating...good for all ages."

Student No. 6: "It's a more relaxed atmosphere, and a much better learning situation."

It is, of course, no ordinary elementary class which is being conducted at Kilgard. The students are in two groups of 18 each, and they range in age from 19 to 45.

For one reason or another, each of them failed to complete his or her basic education and they are now coming back, either to get their Grade 10 or Grade 12. Their standing will, in most cases, be their passport to a vocational course in Burnaby or Vancouver. However, in some instances the course is used to help get a better job with the same employer.

It is the fourth year the BTSD (basic training for skill development) course has been run at Kilgard. Students are selected by Canada Manpower, which also pays their tuition and, if eligible, a living allowance.

In a scant 22 weeks, they cram in two years of schooling, and sometimes more.

Both the Grade 10 and the Grade 12 levels start on October 1, and finish March 1. For almost every student, it means a superabundance of homework, and a certain amount of anxiety that they may flunk a course which offers no second chance.

"Sometimes I work till 1 or 2 o'clock in the morning," said a woman, aged 46, who plans to follow up the Kilgard course with training in Vancouver City College as a welfare aide.

But even if the experience is sometimes reminiscent of Churchill's "blood, toil, sweat and tears," the students appear to enjoy it.

For one thing, the motivation is high. Every student is a "volunteer" working towards a definite goal. There is no need for authoritarian discipline.

One woman in her early twenties who had been out of the classroom for eight years and is now coming back to obtain her Grade 10, then Grade 12 and finally take a course in interior decorating, put it this way: "In school I was just there to put in time, and then I quit. But I enjoy this. I wish I had come back sooner."

"It's not like high school," observed a young man who will be going in for electronics. "Mike, our instructor...to me he is part of the class. He is not a high and mighty ruler."

Despite the pace of learning, there is a relaxed atmosphere in the two classrooms which house the Grade 10 and 12 classes respectively.

Smoking is allowed. In the noon-hour break, out comes a chess set or a Monopoly board. In the coffee break, a phonograph plays rock music, but not too loudly.

The difference in age levels has its own way of closing the generation gap. During discussion sessions, each student has something special to contribute, whether

it's a point of view or an actual piece of experience.

Instruction centres around upgrading in math, science and communications which are not, however, seen as watertight compartments.

Instructors may spend more time on a given subject, switch courses around, or relate one course to another. For example, a math course may branch out into money management. In an ordinary high school, where there are different teachers for each subject, this flexibility is not often possible.

If the students are enthusiastic about the course, so are the instructors, Lonnie Mandrake (Grade 10, Level 3) and Michael Gee (Grade 12, Level 4).

From the practical point of view, there is one very obvious disadvantage...after the course finishes on March 1, both will be looking for employment.

But they insist there are big compensations.

"Both of us wanted to try adult education," said Gee. "Now I am pretty well sold on it. I don't know if we have exceptionally good groups, but it is really enjoyable."

Mandrake nodded agreement. "It is very rewarding. There is a very positive attitude towards learning."

Both instructors are certificated teachers, supplied through the adult education

department of Abbotsford school board.

Courses are enlivened by the occasional guest speaker or bus trip. Students have been addressed by a lawyer, a parole officer, an RCMP corporal and a whole battery of political candidates. Trips have included visits to the Vancouver Public Aquarium, the H.R. MacMillan Planetarium, the B.C. Vocational School and the B.C. Institute of Technology.

From the educator's point of view, one of the satisfying features of the course is its social and psychological aspects.

Adult education director Roy Craven points out that some students may start out despondent about themselves and their lack of achievement, but the classes help them to develop a feeling of selfworth.

Dick Heke, counsellor with Canada Manpower at Abbotsford,

concurred: "Some people have been completely remotivated."

Educationally, there would be an advantage to running the Grade 12 course straight after the Grade 10 session, rather than having the two together. In this way, there would not be a prolonged break in tuition for a student going on from Grade 10 to Grade 12.

However, Mr. Heke states, "We feel there should be some employment they can do during the summer months. And they don't seem to have too much difficulty in picking up the threads the next October."

All things considered, it is one of the more promising federally sponsored programs.

"We have had good results with it," said Mr. Heke. "In fact, extremely good. We have run this for several winters, and the greatest percentage of people have certainly bettered their lot."

NOTE

¹From *Valley Magazine*, January 31, 1973.

SEQUENCING AND CLUSTERING BEHAVIOURAL
OBJECTIVES IN DESIGNING A CURRICULUM

L.G. Tippet

*Training Research and Development Station,
Department of Manpower and Immigration, Prince Albert*

Recent developments in adult basic education (BTSD) and vocational training have placed many local training institutions such as technical institutes, community colleges and others in the position of having to develop new programs, often from basic premises, to meet the needs of changing target populations and training objectives.

This change in needs in adult basic education has been brought about (1) because of the advent of Canada Manpower Training Programs (BTSD) and (2) because traditional approaches to deliver adult basic education on the school system model have failed rather miserably. There is a need for a new *content* in programs, and, more importantly, based on early experiences, a new *process* of learning geared to the particular characteristics of the learner who is peculiar to these programs.

This change, and the growing demand to deliver adult basic education in increasing amounts has caused many adult training personnel in Canada to be given the assignment: "Design a new curriculum."

Initially, this is received with excitement and enthusiasm. Almost universally, however,

after the excitement has been tempered with reality, the question asked is "Where do we start?".

One quickly realizes that the job of designing a curriculum also involves a *process* and *content*. The process being *how* you design the curriculum and the content being *what* curriculum and related materials you plan to eventually produce. This then will be a discussion of the process of designing a curriculum. This process, as experience has shown, can be applied to designing a curriculum in any aspect of education and training. An important realization, however, is that any model, or *process* will work if properly planned and applied.

The other aspect as mentioned of curriculum design is *what* to produce - leading to a need to define the term "curriculum" itself. Without discussing some conventional usages, the Saskatchewan New-Start Basic Education Division defines the curriculum as "What the student experiences." This definition is chosen to ensure that the curriculum model provides an integration of design features which all logically point to the student who is taking the courses. This implies that the *instructor* is an integral part of the design

and in fact is the link between the course objectives and the student. The instructor *designs* part of the curriculum--the most important part--the learning activities.

The curriculum design model (process) therefore must be one which provides for a high degree of congruity between *what is planned to happen* and *what does happen*.

Several other factors in choosing a model are:

- (1) it should be simple;
- (2) it should be staged (or phased) so that clearly defined jobs can be determined and planned;
- (3) it should be easy to communicate to the design group and course users outside the design group;
- (4) it should be adaptable to the use of behaviourally stated objectives and have a built-in sequencing and clustering capability;
- (5) it should provide easy "fall out" for student progress evaluation, course evaluation, in-service training of instructors, certification levels and other aspects;
- (6) it should provide administrators with the capability of planning for the design resources which will be required in amount and kind, including personnel in the curriculum planning,

design and instructional phases;

- (7) it must have the capability to produce a curriculum which will be an effective and efficient vehicle to change the behaviour of the target group.

DACUM simply stands for *Designing a Curriculum*. This model was developed in 1969 in a project operated under the auspices of the Social and Human Analysis Branch, Department of Regional Economic Expansion and coordinated by Howard L. Clement, a consultant with the branch.

The model has been widely used in the development of vocational training classes since its publication. Its principles can be applied equally well to basic education curricula.

The model consists of six phases. A list--slightly modified from the original--of these is:

- Phase 1 Defining Terminal Behaviours
- Phase 2 Selecting Evaluation Techniques
- Phase 3 Defining Instructional Objectives
- Phase 4 Designing Instructional Evaluation
- Phase 5 Preparing Learning Activities
- Phase 6 Preparing Individual Student Activities

A clarification of these six phases will outline the process of designing a curriculum based on the model.

*PHASE I: Defining Terminal
Behaviours*

The aggregate of the terminal behaviours is a profile of the behaviour the student is expected to, and must exhibit at the end of the training period. These are behaviourally stated, somewhat "global" objectives. An example in mathematics might be:

"The student will be able to read, write, and perform the four binary operations and solve routine word problems using whole numbers."

Obviously, this is a very general statement of behaviour which neither defines a scope and sequence of learning objectives, nor identifies the condition of knowledge and skill required.

It would be difficult to justify the design of a training program at this point, however, without a broader rationale in which to embed the terminal behaviour profile. Therefore, to carry out Phase I completely one must back up to the initial concept of a training program.

The curriculum designers would be faced with these decisions:

WHY - a training need has been determined by labour market or other demand.

WHO - is to be trained. Considerable data should be collected on the target population so that suitable starting points, instructional strategies

and other parameters can be realistically determined.

WHAT - is to be taught. "What" should be a statement of the kind of behaviour required at the end of the training. It may be as wide as "To qualify for a level II certificate" or be more narrowly defined as "A communication, mathematics and science program which will provide requisite knowledge and skill to take advantage of a particular follow-up program such as trade training".

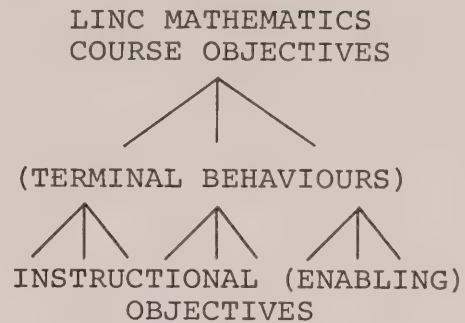
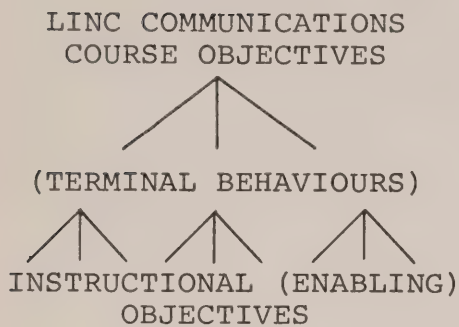
HOW - is a determination of the instructional strategy. In many cases the "how" will be in part determined by the external constraints of budget, class size, plant facilities, etc.

WHEN - is a determination of program scheduling based on demands of labour market and need of target population. The designer should plan for a continuous intake of students.

WHERE- is a determination of the geographical area best suited to the labour market and the target population.

At this point a hierarchy of objectives should be known such as is defined for the Saskatchewan NewStart LINC (Learning Individualised for Canadians) Program.

LINC PROGRAM OBJECTIVES



Phase I then involves the decisions related to determining and writing the program objectives, course objectives and the terminal behaviours. At this point the DACUM charting technique can be begun. In this technique the terminal behaviours are arranged in the order (if sequence is necessary) that a student would progress through the course.

The Phase I chart therefore would look something like this, each block representing a terminal behaviour and in most cases defining a unit of instruction. The actual objective (terminal behaviour) may be written in the box or perhaps simply a title of the unit such as "Whole Numbers" may be written in the box.

DACUM CHART XYZ COURSE

Phase I, in summary then, is a complete planning phase for the new training program. Most importantly, a fairly well defined profile of the end of training behaviours is determined at this point. Note that the determination of program objectives, course objectives and terminal behaviours has not been elaborated here. This is extremely difficult in many cases and requires considerable effort to organize advisory committees, design, distribute, collect and analyze the results of questionnaires and otherwise establish machinery to determine the behavioural profile desired at the end of the course. Without this effort, you may have a good course but it may not be at all relevant to what is required.

PHASE II: Selecting Evaluation Techniques

Terminal behaviours, being general, and extremely difficult to evaluate objectively, do not lend themselves to the design of actual testing instruments at this stage. The evaluation techniques, however, must be determined at this point.

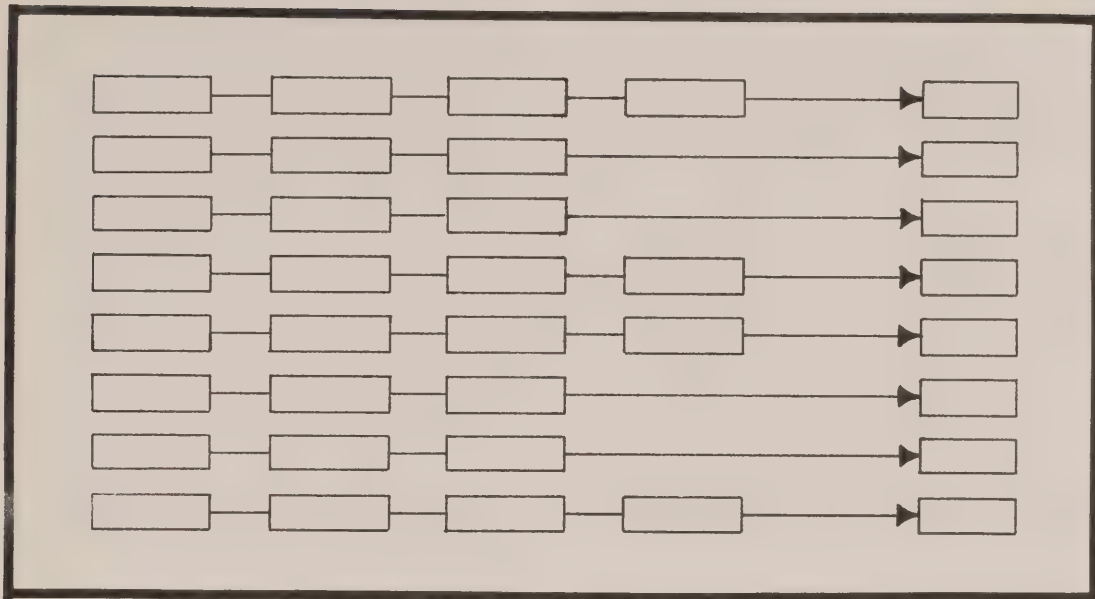
Phase II is the point at which we determine how to measure achievement of the earlier defined behaviour profile. In basic education, we usually opt for a paper-and-pencil type evaluation system with modifications to performance-oriented observations of such things as laboratories. At this stage in the LINC Program, for example,

a decision was made to use written tests for each unit in two forms, and to prepare a diagnostic-placement test for each unit. It was further decided to prepare tests in two forms for each sub-unit and to set performance criteria in all Form I tests at 100% accuracy. Also, the name designation and form numbering system was decided upon for the total evaluation system. Student progress charting and progress accounting systems should also be determined at this stage.

PHASE III: Defining Instructional Objectives

As seen in the hierarchy of objectives outlined in Phase I, these are the enabling objectives which, if achieved, will produce the terminal behaviours. These are the instructional objectives - the immediate, well defined, properly sequenced and clustered objectives - on which we base learning activities. These objectives should be written, as characteristics of "good" behavioural objectives, in student terms. In the LINC Program, these instructional units are called Items, and clusters of instructional objectives are grouped into these items. The items are then sequenced to provide enabling experiences which lead to the achievement of the terminal behaviour as described in Phase I. The sequenced and clustered objectives could be charted with each cluster forming part of a learning track which leads to a terminal behaviour.




DACUM CHART XYZ COURSE



PHASE IV: Designing Instructional Evaluation

At the end of Phase III all objectives have been clearly defined and our evaluation techniques have been determined. Phase IV then involves the actual design of measuring instruments. In Phase IV of the development of LINC all Unit Progress Checks, Item Progress Checks and Placement Inventories were prepared. Each objective is checked with one or more test items, valid with respect to the objectives and is, hopefully, a reliable measurement of the behaviour desired. The use of behavioural objectives, of course, improves validity of

test items because "what you want to measure" is clearly stated. Validity and reliability tests can be done after sufficiently large numbers of students have used the test instruments.

The DACUM chart at the end of Phase IV might look like this. The hexagons represent evaluation points of the type: , diagnostic and placement test for a unit; , an evaluation of mastery of a group of instructional objectives (an item); and , a longer term more comprehensive test covering several groups of instructional objectives and measuring achievement of a terminal behaviour.

DACUM CHART XYZ COURSE									
P		I		I		I		I	U
P		I		I		I			U
P		I		I		I			U
P		I		I		I		I	U
P		I		I		I		I	U
P		I		I		I			U
P		I		I		I			U
P		I		I		I		I	U

In summary, at the end of Phase IV, we know what objectives are to be met and we have techniques and instruments to measure achievement of these objectives. The "what to teach" decisions are all behind us at this point. Our efforts can now be focused on the instructional phases. Instruction requires resources. The next phase in the process is preparing these.

PHASE V: Preparing Learning Activities

One quickly realizes that preparing instructional material, particularly in multi-media, is extremely difficult, time consuming and costly. Most curriculum designers, therefore, search the commercial market for suitable materials, evaluate them and select those which meet

the needs of the particular course. The instructional objectives from Phase IV provide a good base of content on which to base their decisions. Only after one has evaluated and selected as much commercial material as possible should the preparation of materials begin. At this point, all possible gaps have been filled and local design of materials can be focused at points where commercial materials either don't exist or are not satisfactory.

In summary then, this phase involves:

- (1) evaluating existing or available material;
- (2) selecting materials;
- (3) designing and producing materials.

*PHASE VI: Preparing Individual
Student Activities*

This is the instructional phase. The instructor matches the student's particular needs with the objective and the previously prepared learning activities found on his diagnosed strength and weaknesses and his particular learning characteristics. Using this model, all circumstances are removed except the learning process itself. The student is able through the DACUM chart and the instructional objectives to be fully aware of where he is going and the type of performance expected. The instructor can then perform as a "manager of learning" in directing the learning activities and selecting sound learning experience with a high degree of learner involvement. A prescribed learning experience in the phase would involve a statement of:

- (1) the objective behaviour;
- (2) the learning resources;
- (3) the learning activity;
- (4) an evaluation check on the effect of the activity with respect to the objective.

This model has proven to be an effective instrument in curriculum design for many. A model, however, can become a master instead of a tool. If it becomes a master, one is likely to stray from the main objectives of designing a learning system which is to achieve some type of behaviour change in the student. Curriculum designers, therefore, must use such tools pragmatically and wisely. This model, or any model, is simply a method of planning and controlling a curriculum project. It is not the end product. Effective and efficient training of people is.

IVAN ILLICH'S VIEWS ON ADULT EDUCATION¹

Editor's Note: The controversial views on education of Ivan Illich have been widely publicised over the last few years. Illich has also articulated some foreseeable dangers to adult education. There follows an extract on this aspect from Ohliger's and McCarthy's excellent summary of Illich's life and works. Unfortunately its length prohibits us printing the whole summary which is well worth reading.

We believe that the opportunity and the warning Illich brings us implies at least three tentative proposals for action by adult educators. First, we must oppose all trends toward imbedding adult education further into the structure of the schooling establishment. This means laughing out of the ballpark the drift toward the package treatment mode as seen in recent U.S. Office of Education and Corporation for Public Broadcasting proposals for an "adult Sesame Street." This means applying well-deserved sarcasm to attempts to smother adults with certification mania as seen in moves for massive granting of high-school equivalency diplomas through classes aimed at helping adults pass the General Educational Development (G.E.D.) test. The same sarcasm should be applied to those college administrators who would develop more "adult degree" programs. This means snickering into submission those

who would extend into adulthood the concept of age-specific curricula by trying to develop programs based on Havighurst's developmental tasks. This means applying the hee-haw and then the heave-ho to the growing trend toward extending the compulsory principle to adult education. This means recognizing how fatuous are proposals for bribery or seduction (e.g., schemes to "motivate" adults to attend classes) as a substitute for compulsion in adult education.

Second, we should take a lesson from history and begin organizing adult education groups to help bring about the de-schooling of society. Knowles points out in his book *The Adult Education Movement in the United States* (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1962) that one of the shining stars in the history of American adult education, the Lyceum movement, "was one of the most powerful instruments of its time for the mobilization of public opinion in favor of tax-supported schools." He quotes Cecil B. Hayes, an historian of the Lyceum movement, as indicating that Lyceum groups made one of their main purposes "advancing the cause of the public schools." What greater service could adult educators perform today but to organize local study groups similar to those of the Lyceum, to bring about the disestablishment of the public school in the name of manifold equal educational opportunities for all people of

all ages?

Third, we must join Illich and his colleagues in research into radical alternatives to the schooling syndrome, especially as such alternatives would affect adult education. It is difficult to indicate precisely what form this research should take, but it is clear what kind of research is *not* called for. Illich referred to most of the 1,300 papers presented to the American Educational Research Association convention in New York in February as dealing with how to "set, specify, and evaluate the personal goals of others." He called such research "pornographic." Save us from this research focus which is now also inundating the field of adult education. It seems to us that adult educators, with our background in programs not unlike some of Illich's alternative proposals, would have much to contribute

to research in educational alternatives. At the same time we would benefit immensely from applying some of the fresh insights which Illich's views would stimulate in other areas of our research. Freire's adult literacy program proposals also would be helpful here.

It is our hope that, at the very least, this essay will encourage adult educators to read and study the works of Illich, Reimer, and Freire. We believe you will immediately feel the bond of professional kinship to adult education so evident in their writings. Perhaps you will even go on to re-examine some of your basic assumptions about the field in a new light. Don't get set to be put off by the forceful tone of their writings or their call for revolutionary social changes. After all, Benjamin Franklin, the founding father of American adult education, was a revolutionary too.

NOTE

¹Extracted from *Lifelong Learning or Lifelong Schooling? A Tentative View of the Ideas of Ivan Illich with a Quotational Bibliography*, by John Ohliger and Colleen McCarthy, 1971, ERIC Clearinghouse on Adult Education, Syracuse University, 107, Roney Lane, Syracuse, N.Y. 13210.

EXPANDING THE SCOPE OF EVALUATION IN ADULT BASIC EDUCATION

Gary Dickinson

*Adult Education Research Centre,
University of British Columbia*

Introduction

Evaluation has been regarded traditionally as an activity that occurred at the conclusion of a program of instruction for the purpose of determining how much the participants could remember about what was told them. Testing was the only mode of evaluation, with the completed test papers serving as the basis for assigning a mark or grade to each student. Under such conditions, the participants learned to fear tests while the instructor used them as a threat in order to control his students. The two opposing sides engaged in a game, with the students trying to outguess the instructor as to the nature of the test and the questions that would be asked while the instructor attempted to devise questions that would trick the students. Following administration of the test, the instructor would retreat into seclusion for several days to mark the test papers, which might not be returned to the students at a later date. By the time the student received his graded test back, if he ever did, the results would be too late to influence his learning as he would have forgotten the material in order to prepare for the next test.

This approach to evaluation still persists in many forms of

education, but it is entirely inappropriate for an adult learning activity and may be disastrous in an adult basic education program. Many students in adult basic education already have been victims of the testing game and have experienced nothing but failure in their previous contacts with educational institutions. The traditional type of evaluation bears little relationship to knowledge about how adults learn, and may actually hinder rather than aid the learning process. Given the wide range of learning abilities of adult basic education students, it makes little sense to compare students with each other as is required with grading on a normal curve. Moreover, test scores and grades convey little information about the learner's performance to the learner himself, to the instructor, to administrators, or to potential employers.

Although there are problems inherent in the traditional approach to evaluation, the concept itself warrants close scrutiny, as evaluation could be an important and useful component of an effective learning situation in adult basic education. For this transition to occur, however, the appropriate role of evaluation must be identified and its scope expanded so that its full potential may be realized.

Trends in Evaluation

Three related trends are emerging in the evaluation of adult basic education programs and in other educational programs for adults. Evaluation is being viewed increasingly as an important component of a systematic approach to adult learning and instruction. As a result, evaluation is being designed as an overall instructional strategy from the beginning rather than merely added on at the end as a one-shot effort. In this systematic approach, evaluation activities are carried out in many different stages of the adult basic education program as is now done in the Saskatchewan NewStart LINC (Learning Individualised for Canadians) Program.

Inherent in a systematic approach to instruction, and a second trend in evaluation, is the identification and specification of behavioural objectives. Instead of concentrating upon instructor activities or subject matter as was done in the past, the emphasis is shifting to learner behaviours or what the learner is able to do. If precise learner behaviours that are expected to develop by the end of an adult basic education program are specified, it becomes a relatively simple task for the instructor to develop evaluation procedures to determine whether those objectives have been attained. Moreover, by identifying the domain of learning in which the behavioural change is to occur, the appropriate types of measures can be identified. Content tests, for example, would be suitable for measuring learning in the cognitive domain,

which is concerned with knowledge, understanding, mental skills, and problem-solving strategies. They would be inappropriate, however, for measuring learning in the psychomotor domain, where motor skills are to be acquired by the adult learner, and in the affective domain, which is concerned with interests, attitudes, and values.

A third trend in evaluation marks a more subtle shift in emphasis from viewing the evaluation process as measuring the success of the learner to regarding it as an indicator of the effectiveness of instruction. In the latter approach the instructor attempts to maximize the learning that occurs in the instructional group and he seeks data for estimating his effectiveness in attaining that goal. For example, he may consider his instruction to have been effective if 80 per cent of the students attain 80 per cent of their program objectives. If the actual attainment falls below the desired level, then the instructor will attempt to modify his procedures in order to increase the program's effectiveness rather than label individual learners as failures.

These emerging views about evaluation suggest that the evaluative process is an integral part of an adult basic education program. Evaluation, therefore, must be planned at least as carefully as any other aspect of the program such as selection of materials and instructional techniques. With an increasingly greater emphasis being given to evaluation in adult basic education, new strategies and methods are required so

that its traditional concept can be expanded.

Timing of Evaluation

One of the more useful strategies for expanding the scope of evaluation is to integrate measurement and appraisal into adult basic education at several different points in time. Evaluation may start well before the program itself begins and continue well beyond its conclusion.

The initial evaluation should occur while the program is being developed. All aspects of the program should be inspected and appraised by other instructors, and parts of it may be tried out with a small number of adults with characteristics similar to those of the adult basic education students who will participate. This formative evaluation of the program should enable the instructor to detect its major strengths and weaknesses and make modifications to the proposed course before it is conducted.

When a group of learners is ready to begin the adult basic education program, the instructor assesses their entry behaviour to determine where each student might best begin. This pre-assessment also helps to establish a base line for each student against which progress may be measured. The instructor may find through pre-assessment that students may be kept in a large group for some purposes, divided into small groups for other objectives, and provided with individualized programs if indicated by a wide divergence in entry behaviour.

The instructor makes evaluations at various stages throughout the program to ascertain the progress of the students toward the specified objectives. Information obtained through different in-progress measurements will assist the instructor in modifying the pace and content of the program and will keep the learner informed about his progress. Remedial work may be prescribed for the student if necessary or he may decide on his own to undertake additional study to maintain a satisfactory level of progress.

A terminal or summative evaluation is conducted at the conclusion of the adult basic education program as a final assessment of the learning that occurred. The results of such terminal evaluations can be compared with the learners' status upon entry to estimate the amount of learning that was acquired during the program. Comparison of the terminal results with the behavioural objectives of the program will enable the instructor to identify any weaknesses in the instruction. In addition, the student may exit with precise information about what he is now able to do, and that information may be conveyed to others if desired.

The evaluation process is not really complete until some type of follow-up is conducted to determine whether the learned behaviours are relevant and useful in a subsequent situation. If an adult basic education student enters a vocational training program, the knowledge, skills, and attitudes acquired previously should be useful in learning the new vocational

skills. Students going directly from an adult basic education program to a job should be able to transfer their learning to the new situation. The instructor, therefore, should attempt to determine the utility of his program by conducting some fairly systematic follow-up procedure such as talking with vocational instructors or employers and contacting former students. This may lead to additions, deletions, or amendments in the adult basic education program so that it can better meet the subsequent needs of the students who participate.

Indices for Evaluation

In addition to expanding the times for collecting evaluative data, the adult basic education instructor should increase the number and types of learner behaviours that are observed. The use of test results as the sole index of achievement would be appropriate if the program had no goals other than transferring certain facts from the instructor to the student. Since adult basic education has additional goals concerned with such things as the development of attitudes, the acquisition of life skills, and preparation for employment or vocational training, the instructor needs to seek indices other than content tests for evaluation.

The test is only one example of several possible indices in one of four general categories for observing behavioural change. The test situation results in a learner *product* that is generated under *artificial* conditions; something is produced by the adult basic

education student under conditions that are specified by the instructor. Other examples of indices in this category are completed attitude scales and written assignments. A learner *product* might also be produced under *natural* conditions, chosen by the student rather than the instructor. Such information may reflect more accurately the learner's actual status, since the product emerges independently rather than under guidance. Examples of learner products under natural conditions include an unsolicited letter from a student about a program and an item produced voluntarily by a student at home.

Learner *performance* may be observed also under either natural or artificial conditions. In such cases the instructor is not as interested in evaluating outcomes or products as he is in finding out about how the learner is developing in terms of skills and attitudes. Under *artificial* conditions, the instructor sets a task for the learners to perform and observes the procedures they follow. The observations may be recorded on a check list, rating scale, or video tape, and the learner given feedback about his performance. Learner performance under *natural* conditions would include such indices as the voluntary borrowing of library books by the student, instructor observations of learner activities and conversations during break and rest periods, and patterns of attendance and punctuality. Performance measures under natural conditions more accurate than under artificial conditions since the student's real interests and

attitudes emerge spontaneously rather than at the direction of an instructor.

Conclusion

By making use of a wide variety of indices for observing learner behaviour and conducting evaluative activities continuously throughout the program, the adult basic education instructor will have a considerable body of information that he can use to appraise his instruction and materials. The traditional approach to evaluation indicates only how much knowledge the student possesses at the end of a program, but the expanded concept will enable the instructor to pinpoint how much and what types of change have occurred. He can then use that information in revising his instruction to attain the objectives of the program and to design the most suitable methods for each student.

To develop and implement an expanded approach to evaluation, the adult basic education instructor might proceed as described in the following guidelines:

1. Review the general goals of the adult basic education program.
2. Translate the program goals into specific instructional objectives.
3. Determine what kinds of measures will best indicate whether the goals and objectives are being attained.
4. Develop observation tools and instruments that will be used to collect data.
5. Develop a schedule for administering the instruments.
6. Administer the instruments according to the schedule.
7. Provide the learner with feedback about his progress with respect to the goals and objectives as frequently as possible.
8. Use the evaluative data to revise the program goals and objectives, the observation tools and instruments, and the methods of instruction.

SELECTED REFERENCES

No single volume encompasses all the concepts and procedures for systematic evaluation in adult basic education. The books listed below are useful references for the instructor seeking to improve his competence in evaluation.

- Bloom, Benjamin S., Hastings, J. T., and Madaus, G. F. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Toronto: McGraw-Hill, 1971.
- Burns, Richard W. *New Approaches to Behavioral Objectives*. Dubuque: Wm. C. Brown, 1972.
- Dickinson, Gary. *Teaching Adults: A Handbook for Part-time and Beginning Instructors*. Toronto: New Press, 1973.

Dizney, Henry. *Classroom Evaluation for Teachers*. Dubuque: Wm. C. Brown, 1971.

Gronlund, Norman E. *Constructing Achievement Tests*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.

Kibler, Robert J., Barker, L. L., and Miles, D. T. *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston: Allyn and Bacon, 1970.

Knox, Alan B. *Program Evaluation in Adult Basic Education*. Tallahassee: Florida State University Adult Education Research Information Processing Center, 1971.

Mager, Robert F., and Beach, K. M. *Developing Vocational Instruction*. Belmont, California: Fearon Publishers, 1967.

RESEARCH GRANTS PROGRAMS

DEPARTMENT OF MANPOWER AND IMMIGRATION

The two major research grants programs under the auspices of the Department of Manpower and Immigration are the Research Grants Program (RGP) and the Manpower Training Research Program (MTRP).

Funds are available to support research on significant manpower and immigration issues and problems in Canada. The two main criteria for the awarding of grants are the relevance of the proposal to departmental objectives and its technical soundness.

Under the RGP the department provides a grant to cover the full approved cost of the research. On the other hand, the MTRP, which is implemented under Section 10 of the Adult Occupational Training Act (1967), is based on a shared-cost agreement with provincial departments of Education or Labour, whereby the Department of Manpower and Immigration is authorized to pay up to 50 per cent of the costs incurred by the province for research in the field of adult occupational training.

For RGP, research proposals are submitted by a research institute or a researcher directly to the committee's secretary. The submission procedure of the MTRP requires that the research institute or researcher approach a provincial Department of Education or Labour first and indicate intention to submit under Section 10 of the AOT Act. If acceptable to the provincial department, the proposal is then sent to the MTRP committee for its approval.

Research proposals in all areas of adult basic and literacy education that satisfy the above criteria are very welcome.

Further information on the RGP may be obtained from the Secretary, Research Grants Program, Department of Manpower and Immigration, Ottawa. For further information on the MTRP the provincial Department of Labour or Education should be contacted.

READERS' NEWS

We hope that *Readers' News* will become a regular feature in which short news items are contributed and recorded informally for your use and interest.

However mundane your local ABE "news" may seem to you, it will probably be of great value to many readers; so please send in your contributions. In this way we can all help to maintain the flow of information and to put us in touch with adult basic educators and programs throughout the country.

Recognition of Saskatchewan NewStart ABE Program

The International Reading Association (IRA) has recently nominated the Saskatchewan NewStart's ABE Program as one of five outstanding ABE programs of 1972. Congratulations, Mr. Stuart Conger, his staff and students.

IRA will be developing a multi-media overview of each project to be circulated to its members.

As most of the readers probably know, Saskatchewan NewStart, Prince Albert, is now the Training Research and Development Station of the Department of Manpower and Immigration.

IRA's address is: 6 Tyre Avenue, Newark, Delaware 19711, U.S.A.

Atlantic Region Co-ordinating Committee (BTSD)

The federal-provincial Atlantic Region Co-ordinating Committee (BTSD) has recently been established.

This committee was authorized by, and responds to, direction from "the meeting of Provincial Directors of Vocational Education." Its purpose is to facilitate activities contributing to the improvement of BTSD programs; specifically to:

- (1) gather and exchange ideas and information on BTSD and related existing programs and to explore new developments within and beyond the Atlantic Region;
- (2) co-operate, as appropriate, in the design, implementation and evaluation of developmental projects;
- (3) co-operate, where practical, in the development of curriculum and instructional resources for the BTSD program;
- (4) co-operate and exchange information with the Atlantic Region Co-ordinating Committee (Skill Training);
- (5) aid in the circulation to appropriate persons and organizations of information relative to Adult Basic Training;

- (6) submit recommendations to the meetings of the Directors of Vocational Education.

One Method of Evaluating a BTSD Course

During the BTSD instructor training session at St. Francis Xavier University last summer, students in one particular class were asked to suggest improvements for the BTSD courses in their institutions "back home". Instead of grading the responses himself, the lecturer of the instructor training session actually sent them back to the principals of the institutions concerned where, at their leisure, they could cogitate about the comments on their BTSD courses made by their own instructors. Did this process in fact result in course improvements?

A Co-operative Venture

During the BTSD instructor training session at the University of Saskatchewan, Regina Campus, last summer, a CMC counsellor was invited to participate in several classes. Indications are that the instructors-in-training and the counsellor communicated effectively, and grew more appreciative of each other's problems and responsibilities.

*British Columbia VAST Project
(Excerpt from BTSD Newsletter,
Nov.-Dec. 1972)*

In September 1972 the Technical and Vocational Services of the B.C. Department of

Education, together with Canada Manpower, set up a special project. Now known as VAST (Vocational Adult Secondary Training), this is similar to several such Manpower-sponsored projects which have been set up across Canada--the LINC project is perhaps the best known.

The VAST Project is taking a serious look at adult basic education, and doing some development and experimental work in a number of fields:

- (1) devising methods and curriculum that would permit continuous entry and exit from BTSD classes;
- (2) developing a modular curriculum based on student needs and aspirations, preceded by clearly stated behavioural objectives;
- (3) developing methods of learning that provide for maximum student participation in a combination of both individualized and group instruction;
- (4) developing a curriculum in which "Life Skills" would be incorporated into both the content and methodology of the program (see *Skills for Living*, BTSD Newsletter, September-October issue);
- (5) examining the necessity of having every BTSD student follow the same curriculum and remain in each course for the same length of time.

The work of the project has been divided into five phases: research, development, experimentation, evaluation, re-write.

For further information consult the *BTSD Newsletter* or Mr. Frank Dolman, B.C. Vocational School, Burnaby, B.C.

Findlay School in Dartmouth

This school is emerging as a developmental centre for Nova Scotia BTSD instruction. Curricula are being designed there (according to a DACUM-like system), and a Life Skill coach course is being offered at present. The latter is being attended not only by BTSD instructor, but by persons referred from other agencies.

The Growth of ABE Newsletters

The Saskatchewan Association of Adult Basic Educators was probably the first Canadian group to initiate an ABE newsletter. The current president is Mr. Kent Lynn and the address is: 27 Daffodil Crescent, Regina, Saskatchewan. Newsletters have also recently been introduced in B.C. and Ontario.

Mr. Al Cartier, of the Technical-Vocational Services, Department of Education, Victoria is the publisher of the B.C. *BTSD Newsletter*. This is published bimonthly "for persons in B.C. who are interested in Adult Basic Education," but much of the contents appears to be of general interest.

The year-old Ontario Association of Adult Basic Educators publishes a quarterly newsletter that is free to its members. Its address is: 49 Kaymar Drive, Ottawa K1J 7C8.

Contributions of all kinds would doubtlessly be welcomed even if the contributor does not live in the province concerned.

Ontario Association of Adult Basic Educators Annual Conference

Ontario's third ABE conference, sponsored for the first time by the newly formed OAABE, was held May 17 - 19, 1973, at the Algonquin College School of Technology, 200 Lees Avenue, Ottawa.

There were approximately twenty-five workshops and five plenary session speakers.

For further information write to the conference co-ordinator, Mr. John Ovens, 49 Kaymar Drive, Ottawa K1J 7C8.

National Basic Training for Skill Development Workshop

The Atlantic Region Coordinating Committee (BTSD) planned a national administrators' BTSD seminar that was held in Charlottetown on May 15 - 17, 1973.

Mr. Michael Kent, Department of Education, P.O. Box 578, Halifax, Nova Scotia, was the co-ordinator and should be able to supply you with further information of the proceedings.

Prairie Region ABE Conference

The Prairie Region conducted a most stimulating ABE Conference on April 12 and 13 in Calgary.

Further information about it may be obtained from Mr. Sid Minuk, Conference Co-ordinator, Alberta Vocational Centre, 332, 6th Avenue S.E., Calgary.

The Adult Education Association (AEA) Commission on Adult Basic Education Conference

The 11th Conference of the AEA Commission on Adult Basic Education was held in Palm Beach, Florida, April 4 - 6, 1973. The conference theme was "Awareness, Achievement and Accountability."

This time a number of Canadians attended, and one of the seminar topics was a discussion of select Canadian ABE programs.

Our contribution at the conference is an important step forward in our exchange with the United States of mutual ABE interests and concerns.

All correspondence should be addressed to Mrs. Jeanne D. Brock, Conference Co-ordinator, Adult Education Section, Department of Education, Tallahassee, Florida 32304.

ABE Conferences and Newsletters

Most Canadian adult basic educators are encouraged by the expansion of ABE conferences and newsletters in Canada. It means the final implementation of a long-standing need to improve communications and information between adult basic educators. This is certainly viewed by all as encouraging progress; may it continue in all parts of the country.

This issue of the *BTSD Review* went to press before we were able to obtain any conference highlights. We hope to have some in the next issue, or as suggested, contact the conference co-ordinators directly.

RECOMMENDED READING

Adult Basic Education: A Resource Book of Readings, edited by W. Michael Brooke, 1972. New Press, 56 The Esplanade East, Toronto 1. 416 pp. Price \$12.95.

Although it is not the custom for an editor to "review" his own publication, I hope this statement of mine will be excused as it is more in the form of a brief factual description than an appraisal.

I bring it to your attention mainly because it is unique: the only collection of ABE writings with a Canadian orientation.

It consists of 24 articles. Ten are reprinted from leading journals; fourteen have been

written expressly for this collection. Classroom methods, techniques and instructional materials are considered, together with major programs, research and the over-all objectives and philosophy.

Among the authors are Roby Kidd, Naida Waite, Jindra Kulich, Gary Dickinson, and Cathy Davison; and from the U.S.A.: Richard Cortright, Wayne Otto and Ann Hayes.

Perhaps you could ask your library to purchase a copy.

Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator, edited by Stanley M. Grabowski, 1972. Syracuse University and ERIC Clearinghouse on Adult Education. 136 pp. Price \$4.00 U.S.

Paulo Freire, along with Ivan Illich and a few others, is one of the most important educators of recent decades. The extremities of his position are not as significant as his central theme: the need to re-investigate adult education in the light of gigantic socio-economic and technological changes. Freire is particularly known for his revolutionary literacy programs in Brazil and Chili which finally resulted in his expulsion from South America. However, his message is universal and of the utmost relevance to the development

of adult basic and literacy education in industrialized countries such as Canada.

This excellent collection of seven essays on Freire and a quotational bibliography is the most definitive and recent publication on the man, his ideas and his work. It is undoubtedly a most important document.

A list of the contents and the authors follows.

Adult Education for Transiting, by James A. Farmer, Jr.

Reflections upon the Relevance of Paulo Freire for American Adult Education, by Jack London.

Literacy: The Crisis of a Conventional Wisdom, by Manfred Stanley.

The Changers: A New Breed of Adult Educator, by William M. Rivera.

Paulo Freire: Utopian Perspectives on Literacy Education for

Revolution, by William S. Griffith.

Paulo Freire: Notes of a Loving Critic, by Bruce O. Boston.

The Struggle for Birth and Rebirth. Introduction to Bibliography, by John Ohliger.

Quotational Bibliography, compiled by Anne Hartung and John Ohliger.

Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator.
Publié par Stanley M. Grabowski, 1972. Syracuse University and
ERIC Clearinghouse on Adult Education. 136 pages, \$4.00 (E.-U.).

Vous trouverez ci-dessous
une liste des sujets et des
auteurs:

Adult Education for Translating,
par James A. Farmer, Jr.
Reflections upon the Relevance
of Paulo Freire for American
Adult Education, par Jack
London.

Literacy: The Crisis of a
Conventional Wisdom, par
Manfred Stanley.

The Changers: A New Breed of
Adult Educator, par William M.
Rivera.

Paulo Freire: Utopian Per-
spectives on Literacy Educa-
tion for Revolution, par
William S. Griffith.

Paulo Freire: Notes of a
Loving Critic, par Bruce O.
Boston.

The Struggle for Birth and
Rebirth. Introduction à la
bibliographie, par John
Ohliger.

Quotational Bibliography,
compilée par Anne Hartung et
John Ohliger.

Paulo Freire, tout comme
Ivan Illich et quelques autres
personnes est l'un des plus
importants éducateurs des der-
nières décennies. Sa position
extrême n'est pas aussi impor-
tante que son sujet principal,
à savoir la nécessité d'exa-
miner de nouveau l'éducation
des adultes d'après la grande
évolution qui a lieu dans le
domaine socio-économique et
technologique. Freire est
surtout connu pour ses program-
mes d'alphabetisation révolu-
tionnaires au Brésil et au
Chili, ce qui a finalement en-
traîné son expulsion de l'Amé-
rique du Sud. Cependant, son
message est universel et très
utile pour l'éducation de base
et l'alphabetisation des adul-
tes dans les pays industria-
lisés comme le Canada.

Cette excellente collec-
tion de sept essais sur Freire
et une bibliographie contenant
des citations est sans aucun
doute la plus définitive et
récente publication sur l'homme,
ses idées et son travail et
constitue un document fort
précieux.

tous les niveaux et dans les différents secteurs géographiques. Ce numéro de la *Revue CPEP* a été publié avant que nous ne puissions obtenir un aperçu de ces conférences. Vous devrez donc attendre le prochain numéro ou consulter directement les coordonnateurs de ces conférences.

très encourageante. Cet essor signifie enfin la réalisation d'un vœu objectif, soit l'amélioration des communications et de l'information des enseignants canadiens chargés de l'éducation de base des adultes. Cette situation est certes très encourageante. Nous espérons qu'elle persistera à

OUVRAGES RECOMMANDÉS

Adult Basic Education: A Resource Book of Readings. Publié par W. Michael Brooke, 1972. New Press, 56 The Esplanade East, Toronto L. 416 pages, \$12.95.

Bien qu'il ne soit pas d'usage qu'un rédacteur "fasse la critique" de son ouvrage, j'espère qu'on voudra bien m'excuser pour cet exposé qui est présenté d'avantage sous forme d'une description sommaire des faits que d'une appréciation.

Si je porte cet ouvrage à votre attention, c'est surtout à cause de son caractère unique: il s'agit de la seule collection d'ouvrages de l'EBA axée sur la situation canadienne.

Il comprend 24 articles, dont 10 sont reproduits de grands journaux et 14 rédigés

On compte parmi les auteurs Roby Kidd, Naïda Waite, Jindra Kulich, Gary Dickinson et Cathy Davison, et aussi Richard Cortright, Wayne Otto et Ann Hayes des Etats-Unis. Vous pourriez peut-être demander à votre bibliothécaire d'en acheter un exemplaire.

expressément pour cette collection. Dans ces articles, on examine les méthodes, les techniques et le matériel d'enseignement, ainsi que d'importants programmes, la recherche à entreprendre, les objectifs et principes généraux.

Centre professionnel de l'Alberta, 332, 6e avenue sud-est, Calgary.

La Commission de l'AFA sur la Conférence de l'éducation de base des adultes

La onzième conférence de la Commission de l'Association pour l'éducation de base des adultes s'est tenue à Palm Beach, en Floride, du 4 au 6 avril 1973. Le thème de la conférence était: "Prise de conscience, réalisation et responsabilité".

Plusieurs Canadiens ont assisté à cette conférence, et l'on a discuté, entre autres, de certains programmes canadiens d'éducation de base des adultes.

Notre participation à la conférence marque un progrès important en ce qui concerne l'échange, entre les États-Unis et le Canada, d'intérêts communs dans le domaine de l'éducation de base des adultes. Puisse cet échange se poursuivre et s'amplifier.

Toute correspondance à ce sujet doit être adressée à Jeanne D. Brock, Conférence Co-ordinator, Adult Education Section, Department of Education, Tallahassee, Florida 32304.

Conférence sur l'éducation de base des adultes
Au Canada, les conférences sur l'éducation de base des adultes progressent de façon

base des adultes, parrainée pour la première fois par l'OABE, récemment créé, a eu lieu les 17, 18 et 19 mai 1973, au Collège Algonquin des arts appliqués et de technologie, 200, avenue Lees, Ottawa.

Il y avait environ 25 ateliers et 5 conférenciers à l'assemblée plénière.

Toute correspondance doit être adressée à M. John Owens, 49, promenade Kaymar, Ottawa K1J 7C8.

Séminaire national sur le CFPF

Le Comité de coordination (CFPF) de la Région de l'Atlantique a organisé un séminaire national pour les administrateurs de CFPF. Il a eu lieu à Charlottetown, en mai.

M. Michael Kent, ministre de l'Éducation, Boîte postale 378, Halifax, Nouvelle-Écosse, en était le coordonnateur et pourra vous fournir de plus amples renseignements sur le séminaire.

Conférence de la région des Prairies sur l'EBA

La région des Prairies a tenu à Calgary, les 12 et 13 avril, une conférence des plus stimulantes sur l'éducation de base des adultes (EBA).

Pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de cette conférence, il faut s'adresser à M. Sid Minuk, Coordonnateur de la conférence,

vidualisée et de groupe;

(4) l'élaboration de cours où

la "préparation à la vie"

ferait partie du contenu

et de la méthodologie du

programme (voir *Skills*

for Living, *BTS News-*

letter, numéro de

septembre-octobre);

(5) une étude dont le but est

de voir s'il est néces-

saire que chaque étudiant

du CFPF suive les mêmes

cours, durant une même

période de temps.

Les travaux de ce projet

ont été divisés en cinq phases:

recherche, développement, expé-

rimentation, évaluation, nou-

velle rédaction.

Pour plus de renseigne-

ments, consulter le *BTS News-*

letter ou écrire à M. Frank

Dolman, B.C. Vocational School,

Burnaby (C.-B.).

De même, la *Findlay school*,

à *Dartmouth*, devient un centre

de développement pour le CFPF

en Nouvelle-Ecosse. On y éla-

bore des cours (conformément à

un système semblable au pro-

cédé "DACUM") et on y offre

actuellement un cours de pré-

paration à la vie. Il n'y a

pas que des instructeurs de

CFPF qui suivent ce cours,

mais aussi plusieurs personnes

présentées par d'autres orga-

nismes.

Croissance des bulletins de

l'EBA

L'association de la Saskat-

chewan de l'éducation de base

des adultes est probablement le

premier groupe du genre à pu-
blier un bulletin d'éducation
de base des adultes. Son pré-
sident actuel est M. Kent Lyn
qui peut être rejoint à l'a-
dresse suivante: 27 Daffodil
Crescent, Regina, Saskatchewan.
Récemment des bulletins
ont fait leur apparition en
Colombie et en Ontario.

Colombie-Britannique

"Le *BTS Newsletter* est

publié tous les deux mois à

l'intention des personnes de la

Colombie-Britannique qui s'in-

teressent à l'éducation de base

des adultes." Cependant, plu-

sieurs articles de ce bulletin

semblent susciter un intérêt

national. M. Al Cartier, des

Services techniques et pro-

fessionnels, du ministère de

l'Éducation, est l'éditeur de

ce bulletin.

Ontario

L'Ontario Association of
Adult Basic Education (49, pro-
menade Kaymar, Ottawa K1J 7C8)
qui existe depuis un an, publie
un bulletin trimestriel, gra-
tuit pour les membres de
l'Association.

On accueillerait avec

plaisir votre collaboration à

ces bulletins, même si vous

n'habitez pas ces provinces.

*Conférence annuelle de l'Onta-
rio Association of Adult Basic
Educators"*

La troisième conférence
ontarienne de l'éducation de

- (4) coopérer et échanger des renseignements avec le Comité de coordination (CFFP) de la Région de l'Atlantique (formation professionnelle) ;

- (5) aider à la diffusion de renseignements relatifs à la formation de base des adultes aux personnes et organismes concernés ;

- (6) faire des recommandations aux réunions des Directeurs de la formation professionnelle.

Une méthode d'évaluer un cours du CFFP

L'été dernier, au cours d'une session organisée pour les instructeurs du CFFP à l'Université Saint-François-Xavier, on a demandé aux étudiants d'une classe de proposer des améliorations aux cours du CFFP. Au lieu de noter lui-même les réponses, le chargé de cours les a envoyées aux institutions où les instructeurs enseignaient et les a fait apprécier par les principaux de ces établissements.

Une entreprise de coopération

L'été dernier, au cours d'une session organisée à l'intention des instructeurs du CFFP à l'Université de Saskatchewan, Campus de Regina, on a invité un conseiller du C.M.C. à participer à plusieurs classes. Il semble que les instructeurs-étudiants et le Conseilier soient vraiment parvenus à échanger des idées et à mieux comprendre les

En septembre 1972, les services techniques et professionnels du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, de concert avec la Main-d'œuvre du Canada, ont créé un projet spécial. Maintenant connu sous le nom de VAST (Formation secondaire et professionnelle des adultes), ce projet ressemble à plusieurs de ceux que la Main-d'œuvre a lancés et a mis en oeuvre à travers le Canada - parmi lesquels le projet LINC est peut-être le plus connu.

Dans le cadre du projet VAST, on étudie en profondeur l'éducation de base des adultes et l'on fait des recherches dans plusieurs domaines :

- (1) l'élaboration de méthodes et de cours permettant à tout moment aux étudiants de participer ou de se retirer des classes du CFFP ;

- (2) l'élaboration de cours modulaires fondés sur les besoins et les aspirations des étudiants, avec des buts bien définis à l'avance visant un certain comportement ;

- (3) le développement de méthodes d'apprentissage permettant aux étudiants de participer au maximum à une instruction individuelle.

Projet VAST de la Colombie-Britannique (extraît du BTSB Newsletter, novembre-décembre 1972)

problèmes et responsabilités qu'ils ont respectivement.

NOUVELLES SUR L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES

Nous espérons que "Nouvelles sur l'éducation de base des adultes" deviendra une chronique régulière de notre revue par laquelle vous serez communiqués une foule de renseignements utiles qui sauront vous intéresser.

Bien que vos nouvelles locales sur l'éducation de base des adultes puissent vous sembler sans grande importance, elles pourront s'avérer d'une très grande valeur à de nombreux lecteurs. Alors, n'hésitez pas à collaborer avec nous. Ainsi, le courant d'information se maintiendra, nous permettant à tous de rester en contact avec les programmes d'éducation de base des adultes et les professeurs qui les enseignent.

Reconnaissance du Programme d'éducation de base des adultes NewStart de la Saskatchewan

L'*International Reading Association* (IRA) a récemment désigné le programme susmentionné comme l'un des cinq meilleurs programmes d'éducation de base des adultes pour 1972. Nos félicitations vont à M. Stuart Conger, son personnel et ses étudiants.

L'IRA va faire une étude globale de chacun des projets et la distribuera à ses membres.

La société NewStart de la Saskatchewan est à présent le centre de recherche et de per-

fectionnement en formation du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration à Prince-Albert.

Voici l'adresse de l'IRA: 6 Tyre Avenue, Newark, Delaware 19711, U.S.A.

Comité de coordination (CFFP) de la Région de l'Atlantique

La formation de ce comité fédéral-provincial est de date récente et a été autorisée à la suite de la réunion des Directeurs provinciaux de la formation professionnelle, qui lui donnent son orientation.

L'objectif de ce comité est de favoriser les activités qui contribuent à l'amélioration des programmes CFFP. Les buts spécifiques du comité sont, entre autres, de:

- (1) rassembler et échanger des idées et des renseignements sur le CFFP et les programmes existants qui lui sont apparentés; étudier les nouveaux événements à l'intérieur et au-delà de la Région de l'Atlantique;
- (2) collaborer, comme il convient, à la conception, la direction et l'appréciation des projets de développement;
- (3) collaborer, lorsque c'est possible, à l'élaboration des cours et de la documentation du programme CFFP;

PROGRAMMES DE SUBVENTIONS À LA RECHERCHE MINISTÈRE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE L'IMMIGRATION

- 32 -

Dans le cas du Programme des subventions à la recherche, l'Institut de recherche ou le chercheur soumet les propositions de recherche directement au secrétaire du comité. Par contre, dans le cas du Programme de recherche sur la formation de la main-d'oeuvre, l'Institut de recherche ou le chercheur doit d'abord consulter un des ministères provinciaux de l'Éducation ou du Travail et lui faire part de son intention de soumettre une proposition, en vertu de l'article 10 de la Loi sur la FPA. Si la proposition est acceptée, par le ministère en question, elle est soumise à l'approbation du comité du Programme de recherche sur la formation de la main-d'oeuvre.

Les projets de recherche dans tous les domaines de l'éducation de base et de l'alphabétisation des adultes qui répondent aux critères susmentionnés sont les bienvenus.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le Programme des subventions à la recherche, il faut s'adresser au Secrétaire, Programme des subventions à la recherche, ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, Ottawa. Pour obtenir plus de renseignements sur le Programme de recherche sur la formation de la main-d'oeuvre, il faudrait consulter le ministère provincial de l'Éducation ou du Travail.

Les deux principaux programmes de subventions à la recherche, sous les auspices du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, sont le Programme des subventions à la recherche (PSR) et le Programme de recherche sur la formation de la main-d'oeuvre (PRFM).

En vertu de ces programmes, des fonds sont prévus pour des recherches sur des questions et des problèmes importants relatifs à la main-d'oeuvre et à l'immigration au Canada. Les subventions sont accordées en fonction de deux critères principaux: l'intérêt de la proposition, par rapport aux objectifs du Ministère et les qualités techniques de la proposition.

Dans le cadre du Programme des subventions à la recherche, le Ministère accorde une subvention qui couvre entièrement les frais approuvés de la recherche. Quant au Programme de recherche sur la formation de la main-d'oeuvre, dont la mise en oeuvre est facilitée par l'article 10 de la Loi sur la formation professionnelle des adultes (1966), il est fondé sur un accord de partage des frais, conclu avec un ministère provincial de l'Éducation ou du Travail, et en vertu duquel le Ministère est autorisé à payer jusqu'à 50% des frais de la province pour la recherche dans le domaine de la formation professionnelle des adultes.

Gronlund, Norman E. *Constructing Achievement Tests*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1968.

Kibler, Robert J., Barker, L.L., et Miles, D.T. *Behavioral Objectives and Instruction*. Boston: Allyn et Bacon, 1970.

Knox, Alan B. *Program Evaluation in Adult Basic Education*. Tallahassee: Centre d'information et de recherche sur l'éducation des adultes de l'Université de l'Etat de Floride, 1971.

Mager, Robert F. et Beach, K.M. *Developing Vocational Instruction*. Belmont, Californie: Fearon Publishers, 1967.

portement des élèves, et en effectuant des évaluations tout au long du programme, l'instructeur du programme préparatoire pour adultes disposera d'un volume considérable de données dont il pourra se servir pour apprécier et juger son enseignement et ses manuels. L'évaluation traditionnelle n'indique que le volume de connaissances acquises par l'étudiant pendant le programme; l'élargissement de ce concept permettra à l'instructeur de noter l'importance et la nature des changements survenus. Il peut ensuite utiliser ces données pour modifier sa manière d'enseigner afin de mieux atteindre les objectifs du programme et d'établir des méthodes d'enseignement convenant à chaque étudiant.

Afin de procéder à une méthode d'évaluation plus complète, l'instructeur du programme préparatoire pour adultes devrait suivre les étapes suivantes:

1. Examiner les objectifs généraux du programme préparatoire pour adultes.
2. Transposer ces objectifs généraux en objectifs particuliers.
3. Déterminer les instruments de mesure les plus susceptibles d'indiquer si les objectifs ont été atteints.
4. Concevoir les outils et les instruments d'observation qui seront utilisés pour réunir les données.
5. Planifier l'utilisation de ces instruments.

6. Respecter cette planification.
7. Informer l'élève, aussi souvent que possible, des résultats de son travail par rapport aux objectifs fixés.
8. Utiliser les données obtenues lors des évaluations pour adapter les objectifs du programme, les outils et instruments d'observation, et les méthodes d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- Aucun volume n'englobe, à lui seul, tous les concepts et procédures de l'évaluation systématique dans le domaine de l'éducation des adultes. Les livres énumérés ci-dessous devraient être utiles à l'instructeur désireux d'améliorer ses aptitudes à l'évaluation:
- Bloom, Benjamin, S., Hastings, J.T., et Madaus, G.F. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Toronto: McGraw-Hill, 1971.
- Burns, Richard W. *New Approaches to Behavioral Objectives*. Dubuque: Wm. C. Brown, 1972.
- Dickinson, Gary. *Teaching Adults: A Handbook for Part-time and Beginning Instructors*. Toronto: New Press, 1973.
- Dizney, Henry. *Classroom Evaluation for Teachers*. Dubuque: Wm. C. Brown, 1971.

Les progrès de l'élève peuvent également être observés dans des conditions soit naturelles soit artificielles. Dans de tels cas, l'instructeur ne cherche pas tant à évaluer les résultats ou les produits, mais plutôt à déterminer les progrès réalisés par l'élève dans l'acquisition des aptitudes et des attitudes. Dans des conditions *artificielles*, l'instructeur assigne une tâche aux élèves et observe les méthodes et les procédures qu'ils emploient. Il peut noter ses observations sur une liste de contrôle ou sur un barème d'évaluation, ou bien utiliser un magnétoscope si cela est possible, de sorte que l'élève possède des données précises sur son travail et sur les progrès qu'il a réalisés. Dans des conditions *naturelles*, l'instructeur peut se servir d'indices tels que l'emprunt par l'élève de livres de la bibliothèque, de ses observations sur les activités et les conversations de l'élève pendant les pauses et les arrêts de travail, l'instructeur peut également tenir compte de l'assiduité et de la ponctualité de l'élève. Il vaut mieux, par souci de précision, évaluer les progrès de l'élève dans des conditions naturelles car plutôt qu'artificielles c'est alors que l'élève manifeste spontanément ses intérêts et ses attitudes, et non pas sous la direction d'un instructeur.

Conclusion

En utilisant de nombreux indices d'observation du com-

les connaissances de l'instructeur à l'élève. Le programme préparatoire pour adultes étant également destiné à perfectionner les attitudes, à préparer les élèves à la vie active, à l'exercice d'une profession ou à la formation professionnelle, l'instructeur doit tenir compte de facteurs autres que les tests d'aptitudes pour faciliter l'évaluation des objectifs atteints dans les autres secteurs. Le test n'est qu'un exemple parmi tous les indices d'observation du comportement applicables à une catégorie générale sur quatre. Dans un test, l'élève fournit un certain *produit* dans des conditions *artificielles*; en effet, l'élève produit donc un certain résultat dans les conditions spécifiées par l'instructeur. On pourrait citer d'autres exemples d'indices pour cette catégorie, à savoir, une échelle complète des attitudes, des devoirs, des rédactions. L'élève pourrait également fournir un certain *produit* dans des conditions *naturelles* choisies par lui et non par l'instructeur. Les renseignements alors obtenus reflèteraient plus exactement le niveau réel de l'élève que les indices utilisés dans des conditions artificielles, puisque le produit est fourni de façon indépendante et non plus dirigée. On peut citer de nombreux exemples de produits fournis par l'élève dans des conditions

des divergences importantes entre les étudiants.

L'instructeur procède à des évaluations intermédiaires tout au long du programme, à des étapes différentes, afin de s'assurer que les étudiants poursuivent bien les objectifs fixés. Les renseignements obtenus lors de ces évaluations intermédiaires aideront l'instructeur à modifier, s'il y a lieu, le rythme et le contenu du programme, et tiendront l'élève au courant des progrès qu'il aura accomplis. L'instructeur peut aussi prescrire à l'étudiant des exercices correctifs, s'il y a lieu, ou celui-ci peut décider de lui-même de faire des exercices supplémentaires afin de réaligner des progrès satisfaisants. Une dernière évaluation est effectuée au terme du programme préparatoire pour adultes; elle constitue alors l'appréciation finale des connaissances acquises pendant la période de formation. On peut comparer les résultats de cette dernière évaluation avec ceux de la première afin de mieux déterminer le volume des connaissances acquises pendant cette période. L'instructeur pourra comparer les résultats de la dernière évaluation avec les objectifs de comportement fixés par le programme, ce qui lui permettra de déceler les faiblesses éventuelles de son enseignement. En outre, l'étudiant saura précisément, à la fin du programme, ce dont il est capable; ces renseignements pourront être également communiqués aux personnes intéressées.

Éléments de l'évaluation

Le processus d'évaluation n'est pas vraiment complet tant qu'un certain contrôle n'est pas vraiment effectué sur l'opportunité et l'utilité des comportements acquis dans une situation donnée. Si un étudiant du programme préparatoire pour adultes s'inscrit à un programme de formation professionnelle, les connaissances, les aptitudes et les attitudes déjà acquises l'aideront dans l'apprentissage de nouvelles aptitudes professionnelles. Ceux qui travaillent des leur sortie du programme préparatoire devraient pouvoir, grâce aux connaissances qu'ils ont acquises, s'adapter à la nouvelle situation. L'instructeur devrait donc essayer de mesurer l'utilité de son programme en adoptant des procédures de contrôle systématiques; il peut ainsi s'entretenir avec des instructeurs de la formation professionnelle ou avec des employeurs, ou bien contacter d'anciens élèves. Il peut alors modifier en conséquence le programme préparatoire pour adultes afin qu'il corresponde davantage aux besoins ultérieurs des participants.

qui touche les intérêts, les attitudes et les valeurs.

La troisième tendance de

l'évaluation indique un changement plus subtil: au lieu de servir à mesurer le succès de l'élève, le processus d'évaluation sert à déterminer le degré d'efficacité de l'enseignement. Il s'agit alors pour l'instructeur d'instaurer au maximum le groupe qui lui est confié et d'essayer d'évaluer son efficacité. Il peut estimer que son instruction a été efficace si, par exemple, 80% des étudiants atteignent 80% de leurs objectifs de programmes. Si les résultats sont inférieurs aux objectifs fixés, l'instructeur devra alors essayer de modifier sa technique afin d'accroître l'efficacité du programme, et non pas qualifier ses élèves de ratés.

Ces nouvelles tendances

indiquent que le processus

d'évaluation fait partie intégrante de tout programme préparatoire pour adultes, aussi doit-il être planifié avec au moins autant de soin que d'autres éléments du programme comme la sélection des manuels et les techniques d'enseignement. L'importance de plus en plus grande accordée à l'évaluation dans les programmes préparatoires pour les adultes nécessite des stratégies et des méthodes nouvelles pour permettre l'élargissement du concept traditionnel de l'évaluation.

Fréquence de l'évaluation

Le moyen le plus efficace d'accroître la portée de l'évaluation est d'intégrer les

processus de mesure et d'apprentissage dans les programmes préparatoires pour adultes à certains intervalles. En fait, l'évaluation peut commencer bien avant le programme lui-même et se poursuivre bien après.

La première évaluation devrait avoir lieu avant le début du programme, soit au stage initial. Les autres instructeurs devraient examiner et évaluer tous les éléments du programme, dont certains parties pourraient être expérimentées sur un petit nombre d'adultes ayant des caractéristiques semblables à celles des étudiants qui participeront au programme préparatoire pour adultes. Cette évaluation préalable du programme devrait permettre à l'instructeur d'en déceler les forces et les faiblesses, et d'y apporter certaines modifications avant de l'appliquer à un groupe d'étudiants adultes.

Lorsque ce groupe est constitué et prêt à commencer le programme préparatoire pour adultes, l'instructeur évalue leur comportement initial afin de déterminer, pour chaque étudiant, où il devrait commencer. Cette première évaluation permet aussi d'établir une base de départ pour chaque étudiant, à partir de laquelle il sera possible de mesurer les progrès accomplis. L'instructeur peut également juger préférable, après cette première évaluation, de réunir toute la classe d'étudiants pour certaines activités, ou de la diviser en petits groupes pour d'autres, ou encore de dispenser un enseignement individuel si l'évaluation en question a révélé

programme d'éducation de base pour les adultes. Beaucoup d'adultes ayant suivi des cours préparatoires ont été pris au piège de l'évaluation et n'ont connu que des échecs dans leurs précédents contacts avec les établissements d'enseignement. L'évaluation traditionnelle fait peu de cas de la façon d'apprendre des adultes, de sorte qu'elle peut gêner, au lieu de faciliter le processus d'apprentissage. Etant donné la variété des facultés des adultes qui suivent des cours préparatoires, il est ridicule de vouloir classer les étudiants selon les barèmes fixés. En outre, les résultats et les notes des tests ne donnent à l'intéressé que peu de renseignements sur son travail, pas plus qu'ils n'en donnent à l'instructeur, aux administrateurs ou aux futurs employeurs.

Certes, l'évaluation traditionnelle fait naître de nombreux problèmes, mais il convient d'en examiner le concept de près car elle peut être un élément utile et important de la réalité éducative d'un cours préparatoire pour adultes. Cette transition nécessite, cependant, la définition du rôle exact de l'évaluation et l'élargissement de sa portée, afin d'en tirer le maximum.

Évolution actuelle de l'évaluation

Trois tendances voisines se dessinent dans les méthodes d'évaluation des programmes préparatoires pour adultes, ainsi que d'autres programmes éducatifs pour adultes. De plus en plus, on considère

L'évaluation comme un élément important d'une méthode systématique d'apprentissage et d'éducation des adultes. En conséquence, l'évaluation est intégrée dès le début dans un processus éducatif global, et n'est donc plus l'étape ultime. Selon cette méthode systématique, l'évaluation est effectuée tout au long du programme préparatoire des adultes, comme le font actuellement les manuels du LINC.

Partie intégrante d'une méthode d'enseignement systématique, la seconde tendance de l'évaluation consiste à définir et à spécifier les objectifs de comportement. Au lieu de se concentrer sur les activités de l'instructeur ou sur la matière étudiée, comme on le faisait dans le passé, on se préoccupe désormais du comportement ou des facultés de l'élève. Si on définit dès le départ le comportement que devra acquérir l'élève d'ici la fin du programme préparatoire, il est alors relativement facile pour l'instructeur d'établir des procédures d'évaluation afin de déterminer si cet objectif a été atteint. De plus, en déterminant le domaine dans lequel doit survenir le changement de comportement, on peut également définir le genre de mesures à adopter. Les tests de connaissances, par exemple, peuvent servir à mesurer ce qui se rapporte à la cognition (les connaissances, la compréhension, les capacités mentales, l'aptitude à résoudre les problèmes), mais ne peuvent s'appliquer ni au domaine psychomoteur ou l'élève doit acquérir des aptitudes motrices, ni au domaine affectif.

de ces auteurs ou par leurs appels à la révolution sociale. Après tout, Benjamin Franklin,

le fondateur de l'éducation des adultes aux États-Unis, était, lui aussi, un révolutionnaire.

NOTE

Extrait de: *Education ou scolarité permanentes? Etude des idées d'Ivan Illich avec bibliographie et citation*, par John Ohliger et Colleen McCarthy, 1971, Bureau central Eric sur l'éducation des adultes, Université de Syracuse, 107 Roney Lane, Syracuse, N.Y. 13210.

POUR UNE PORTEE ACCRUE DE L'EVALUATION DE L'EDUCATION DE BASE DES ADULTES

Gary Dickinson

*Centre de recherche pour l'éducation des adultes,
Université de Colombie-Britannique*

Introduction

On a toujours considéré l'évaluation comme une activité exécutée au terme d'un programme d'étude et destinée à mesurer ce qu'en ont retenu les participants. On ne disposait alors que de la méthode des tests, dont les épreuves servaient à noter ou à classer chaque étudiant. C'est ainsi que les participants en vinrent à redouter les tests dont l'instructeur les menaçait afin de maintenir son autorité. Deux clans s'alignèrent alors sur le terrain, d'une part, les étudiants essayant de deviner l'objet de l'épreuve et les instructeurs s'efforçant de trouver des questions pièges susceptibles de dérouter les

étudiants. Le test une fois administré, l'instructeur se retirait pendant quelques jours afin de noter les épreuves, dans le meilleur des cas, étaient retournées aux étudiants à une date ultérieure. Ceux qui, finalement, recevaient leurs épreuves corrigées ne pouvaient en tenir compte dans leur travail puisqu'ils avaient remonté que ces résultats remontaient à une époque trop lointaine et qu'ils avaient généralement oublié ce dont il était question afin de se préparer pour le prochain test.

Cette méthode d'évaluation est encore employée pour de nombreuses activités éducatives, mais elle ne saurait convenir à l'éducation des adultes, et encore moins à un

Etats-Unis) (New York: Holt, Rinehart et Winston, Inc., 1962), Knowles fait remarquer que l'une des vedettes de l'histoire de l'éducation des adultes aux Etats-Unis, le mouvement Lyceum, "fut, à cette époque, l'un des groupes les plus actifs pour convaincre l'opinion publique de la nécessité des écoles publiques." Il cite Cecil B. Hayes, historien du mouvement Lyceum, selon lequel les groupes Lyceum visaient essentiellement "à promouvoir les écoles publiques". Ce que les éducateurs d'adultes auraient de mieux à faire, aujourd'hui serait de créer des groupes de travail locaux, semblables à ceux du mouvement Lyceum, afin de provoquer l'abolition des écoles publiques et l'instauration des possibilités d'éducation égales et multiples pour tous les hommes, de tous âges et de toutes conditions.

Troisièmement, nous devons soutenir l'Illich et ses collaborateurs dans leur recherche de solutions radicales à ce syndrome scolaire, et particulièrement en ce qui concerne l'éducation des adultes.

Il est encore difficile de dire quelles formes devrait revêtir cette recherche, mais l'on sait déjà très précisément ce qui en sera exclu. Selon Illich, la plupart des 1300 documents présentés lors de la convention de l'Association américaine pour la recherche

éducative, qui s'est tenue à New York en février dernier, traitaient de "la définition, de la spécification et de l'évaluation des buts personnels des autres". Il qualifia cette recherche de "porno-graphique". On nous sauve de ces chercheurs qui viennent maintenant empiéter dans le domaine de l'éducation des adultes.

En tant qu'éducateurs d'adultes, nous pensons que notre expérience dans des programmes ressemblant un peu aux propositions d'Illich, devrait nous permettre d'apporter une contribution importante à la recherche de nouvelles solutions. Il nous serait, d'autre part, extrêmement bénéfique d'appliquer, à d'autres secteurs de notre recherche, certaines des nouvelles idées d'Illich. Les programmes d'alphabetisation des adultes proposés par Freire seraient également très utiles. Puissions-nous au moins, par cette étude, encourager les éducateurs d'adultes à lire et à étudier les oeuvres d'Illich, de Reimer et de Freire; ils pourront y voir immédiatement combien ces hommes se sont engagés vis-à-vis de l'éducation des adultes. Ils iront peut-être jusqu'à remettre en question certains de leurs principes fondamentaux, et cela sous un nouveau jour. Qu'ils ne se laissent pas dérouter par le style véhément

adultes cette manière des diplômés; on a déjà essayé de déléguer, en masse, des diplômés équivalents à ceux des écoles secondaires, aux adultes qui avaient suivi des cours et réussissent le test "General Educational Development" (GED). De même convient-il de mépriser tous ces administrateurs de collèges qui voudraient créer davantage de programmes à l'intention des adultes. Il s'agit donc de tourner en dérision tous ceux qui voudraient enseigner aux adultes un programme établi selon l'âge, c'est-à-dire basé sur les travaux de Havighurst. En résumé, il faut mettre le holà à cette tendance croissante vers l'instauration d'une éducation des adultes obligatoire. (Pour de plus amples détails, voir les paragraphes 122, 127, 128 et 129.) Nous devons, pour cela, reconnaître la faiblesse de toutes les solutions corrompues ou séduisantes (ainsi, les programmes destinés à "motiver" les adultes à suivre des cours) proposées comme substitut au caractère obligatoire de l'éducation des adultes. (Le paragraphe 74 en donne un exemple.)

En second lieu, nous devons tenir compte des expériences passées et commencer à réunir des adultes en groupes éducatifs afin de favoriser la déscolarisation de la société. Dans son livre "The Adult Education Movement in the United States" (Le mouvement pour l'éducation des adultes aux

Note de la rédaction: Ces dernières années il a beaucoup été question des idées controversées qu'entretiennent Ivan Illich au sujet de l'éducation. Illich a signalé certains dangers qui guettent le monde de l'éducation des adultes. Vous trouverez, ci-dessous, un extrait de l'ouvrage d'Ohliger et McCarthy dont nous avons résumé de la vie et des œuvres d'Illich. Malheureusement, à cause de sa longueur, nous ne pouvons le reproduire en entier, cependant, nous vous incitons à le lire. Il est d'un très grand intérêt.

À notre avis, l'espoir et le risque qu'Illich nous laisse entrevoir permettent au moins trois possibilités d'action pour les éducateurs d'adultes. Tout d'abord, nous devons lutter contre tout ce qui tend à enfermer l'éducation des adultes au sein des institutions scolaires. Il s'agit donc de renverser cette tendance vers une éducation par "programmes", ainsi que l'a récemment proposé le "US Office of Education and Corporation for Public Broadcasting" (Bureau américain de l'éducation et Corporation pour les émissions publiques), qui voudraient créer des émissions éducatives pour les adultes du genre "Sesame Street". Il convient donc de regarder avec sarcasme, à juste titre, tout ce qui tend à inoculer aux

En résumé, cette phase

comporte donc :

- 1) l'évaluation du matériel existant ou disponible,
- 2) la sélection du matériel didactique, et
- 3) la création et la production de matériel neuf.

PHASE VI : Préparation des travaux individuels pour l'acquisition de connaissances

Il s'agit ici de la phase de l'enseignement proprement dit. L'instructeur voit d'abord comment peuvent se concilier les objectifs pédagogiques, le matériel didactique et les besoins particuliers de l'élève qui auront été déterminés selon les points forts et les points faibles révélés par l'examen préliminaire pour l'évaluation des connaissances et le classement, et selon ses caractéristiques particulières d'étude. L'élève se servira de la fiche DACUM du cours, qui aura été débarrassée des indications accessoires pour ne présenter que le processus d'acquisition de connaissances en tant que tel. Il sera ainsi en mesure, grâce à cette fiche et aux objectifs pédagogiques, de savoir exactement quel est l'objectif visé et quel travail on attend de lui. L'instructeur n'aura plus à jouer qu'un rôle de "régisseur des études", se bornant à diriger les activités de l'élève et à prescrire des expériences valables d'acquisition.

- 1) comportement terminal;
- 2) matériel didactique;
- 3) travaux à accomplir;
- 4) vérification et évaluation du résultat des travaux relativement à l'objectif visé.

Le présent modèle s'est avéré un instrument efficace pour beaucoup de personnes chargées d'élaborer des programmes d'études. Il ne faut pas pour autant devenir l'esclave du modèle qui doit demeurer un instrument de travail. Si l'on reste prisonnier du modèle, l'on va vraisemblablement s'écarter du principal objectif qui doit guider l'élaboration d'un tel programme : provoquer un changement de comportement chez l'élève. Les personnes chargées d'élaborer un programme d'études devront donc se servir de cet instrument avec pragmatisme et bon jugement. Le présent modèle, comme tous les modèles, constitue tout simplement une méthode de planification et de contrôle d'un programme d'études. Ce n'est pas un produit final. C'est la formation positive et efficace des gens qui l'est.

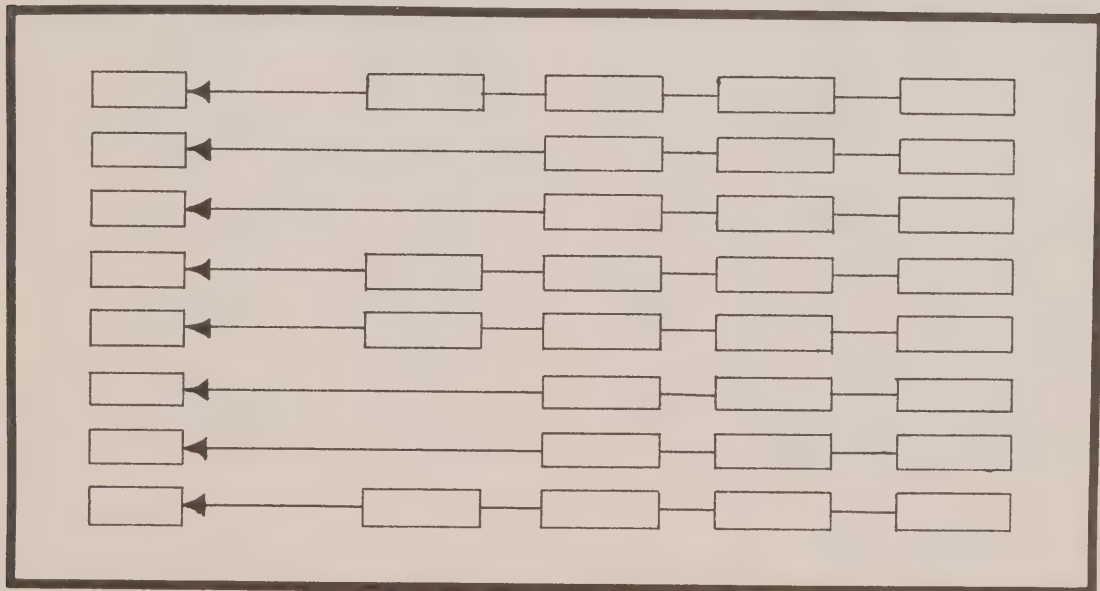
<div></div>	n	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n		<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n		<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n		<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n		<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d
<div></div>	n	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d	<div></div>	d

En résumé, nous savons au terme de la phase IV quels sont les objectifs qu'il nous faut atteindre, et nous possédons les techniques et les instruments nécessaires pour mesurer si ces objectifs ont été atteints. Les questions relatives à "ce qui sera enseigné" ont toutes été abordées à ce point de l'élaboration du programme d'enseignement. Nous pouvons donc concentrer maintenant notre attention sur les phases de l'enseignement en tant que tel. Et celui-ci requiert du matériel. La phase suivante du processus d'élaboration consistera donc à déterminer et à trouver le matériel nécessaire.

PHASE V: Préparation du matériel
dictatique

On se rend vite compte qu'il est extrêmement difficile, long et coûteux de pré-

parer du matériel didactique, particulièrement en multi-média. Aussi, la plupart des spécialistes chargés d'élaborer des programmes d'études essayent de trouver le matériel approprié dans le commerce, en font l'essai, et choisissent ce qui répond le mieux aux besoins du cours qu'ils mettent au point. Les objectifs pédagogiques établis à la phase IV donnent une bonne idée du contenu du cours sur lequel ils peuvent fonder leurs décisions. Ce n'est qu'après avoir évalué le matériel disponible dans le commerce et d'en avoir sélectionné le plus possible que l'on doit songer à créer du matériel didactique neuf. À ce point de toutes les lacunes possibles ont été comblées et la mise au point du matériel neuf portera sur des points où le matériel commercial est inexistant ou insuffisant.



PHASE IV: *Elaboration des techniques d'évaluation*

Au terme de la Phase III, tous les objectifs ont été clairement définis et les techniques d'évaluation ont été déterminées. On n'a plus dans la Phase IV qu'à créer véritablement les instruments de mesure. C'est à la Phase IV de l'élaboration du Programme LINC que l'on a donc mis au point tous les tests de vérification des progrès de l'élève relatifs aux modules et aux éléments ainsi que les examens pour l'évaluation et le classement. On vérifie si l'élève a atteint chacun des objectifs au moyen d'un ou plusieurs éléments de ces tests, chaque élément étant valide dans la mesure où il démontre avec certitude que l'élève a bien acquis les compétences désirées. L'existence

des objectifs énoncés en termes de comportement terminal augmente évidemment la validité de ces éléments, car "ce que l'on veut mesurer" est clairement défini. On pourra par la suite effectuer des tests de validité et d'efficacité après qu'un nombre suffisamment important d'élèves auront subi les tests. Voici quel aspect aura la fiche DACUM au terme de la Phase IV. Les hexagones représentent autant de points d'évaluation de ce genre: \textcircled{P} , examen pour évaluation de classement au seuil d'un module; \textcircled{I} , évaluation de la réalisation d'un groupe d'objectifs pédagogiques (composant un élément); et \textcircled{U} , test à plus long terme, plus complet, qui embrasse plusieurs groupes d'objectifs pédagogiques et qui mesure si l'élève a bien acquis le comportement terminal.

mise au point de véritables instruments d'évaluation à cette étape. C'est cependant à ce point du travail d'élaboration du nouveau programme qu'il faut déterminer les techniques d'évaluation.

C'est en effet à la phase II que l'on doit établir les moyens de mesurer si l'élève a atteint les objectifs fixés précédemment dans le profil du comportement terminal. Dans le contexte de l'enseignement élémentaire, nous adoptons habituellement un système d'évaluation consistant en des examens écrits complétés par des observations sur les exercices pratiques de l'élève, du genre de ceux qu'il fait en laboratoire. À ce point de l'élaboration du programme LINC par exemple, on a décidé d'utiliser des examens écrits en deux versions pour chaque module d'enseignement ainsi qu'un examen préliminaire aux fins d'évaluation des compétences et de classement pour chaque module également. On a en outre décidé d'établir des tests en deux versions pour chaque partie de module (ou élément), et de fixer à 100% la note de passage de tous les tests première version. On a également décidé d'appliquer à tout le système d'évaluation le système de désignation nominale et de numérotation des tests. C'est encore à ce point de l'élaboration du programme qu'il faut déterminer la mise

en graphique des progrès de l'élève et les systèmes de comparabilité de ses résultats.

PHASE III: Définition des objectifs pédagogiques

Ainsi que nous l'avons vu dans la série des objectifs de la phase I, il s'agit ici d'objectifs pratiques qui, s'ils sont atteints, produiront les comportements terminaux chez les élèves. Ce sont les objectifs pédagogiques -- des objectifs premiers bien définis, groupés dans un ordre déterminé -- sur lesquels doivent se fonder les travaux pour l'acquisition de connaissances. Ces objectifs doivent être formulés de façon à définir les compétences de l'élève qui aura réussi au terme de chaque unité d'enseignement. Dans le cadre du programme LINC, ces unités d'enseignement sont appelées "Éléments", et chacun de ces éléments comporte un ensemble d'objectifs pédagogiques. Ces éléments sont ensuite ordonnés de façon que l'élève fasse une série d'exercices qui lui permettront d'atteindre les objectifs du comportement terminal décrit à la phase I. Ces objectifs, une fois ordonnés et groupés, pourront être fichés de la façon suivante: chaque groupe d'objectifs constitue une étape sur la voie de l'acquisition de connaissances conduisant au comportement terminal.

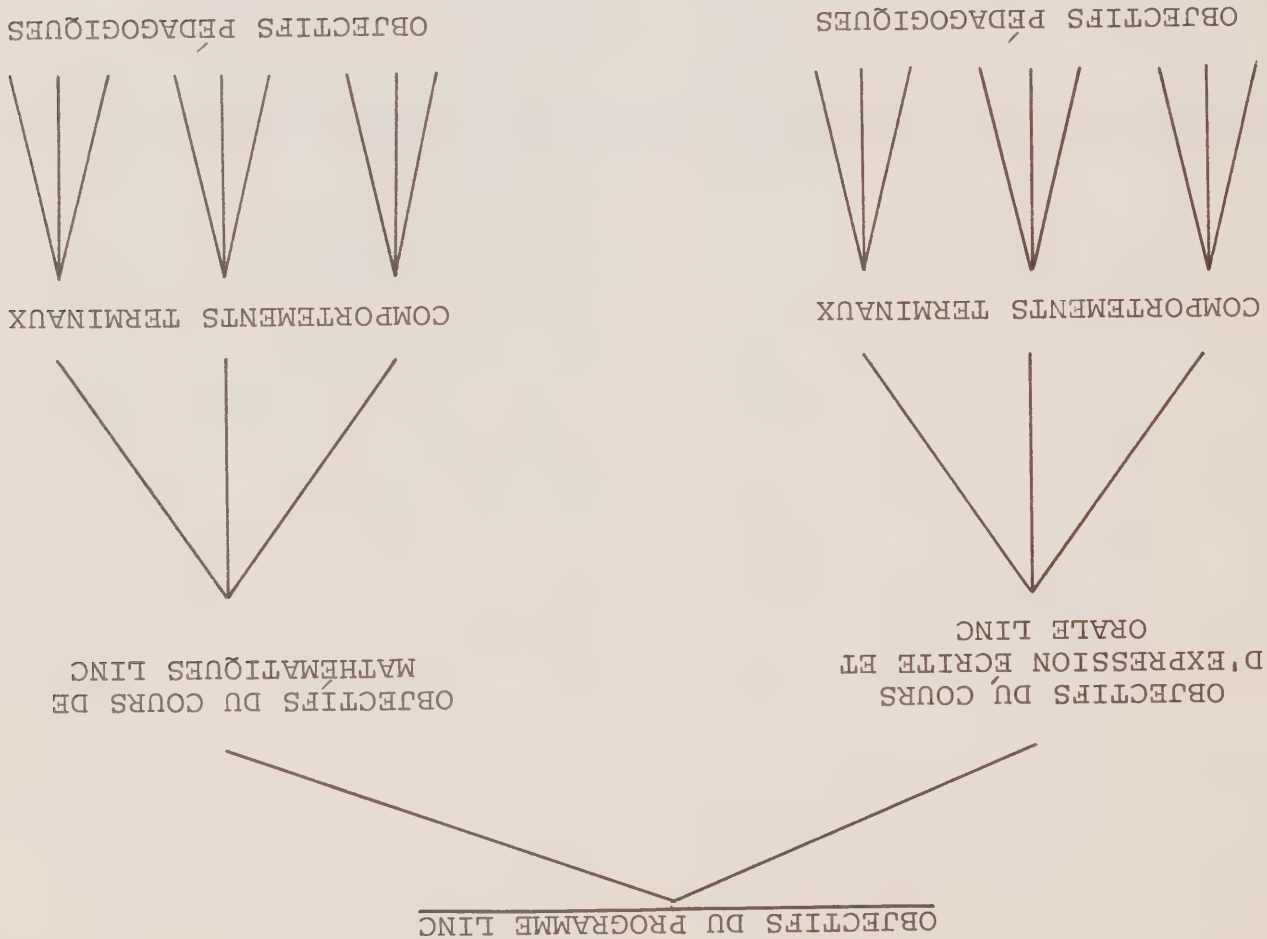
FICHE DACUM DU COURS XYZ

En somme, la Phase I est une phase où s'effectue une planification complète du nouveau programme de formation. Plus important encore, à ce point du travail d'élaboration du programme, on se trouve devant un profil assez bien défini des acquis au terme de la période de formation. Il faut remarquer que l'on n'a pas vraiment approfondi ici la façon d'établir les objectifs du programme, les objectifs des cours et les comportements terminaux. C'est une tâche extrêmement difficile en bien des cas, et qui exige un travail considérable d'organisation consistant à mettre sur pied des comités consultatifs, à

élaborer et distribuer des questionnaires, puis à réunir et analyser les réponses, et à créer par ailleurs des instruments qui serviront à déterminer le profil du comportement souhaité au terme de la période de formation. Sans tout ce travail, vous pouvez créer un bon cours, mais il est possible qu'il ne soit pas du tout adapté aux résultats souhaités.

PHASE II: Choix des techniques d'évaluation

Les comportements terminaux, de nature générale, sont difficiles à évaluer objectivement, et ne se prêtent pas à la



La fiche pour la Phase I aurait à peu près cet aspect, chaque case représentant un comportement terminal et définissant dans la plupart des cas un module d'enseignement. On pourra énoncer l'objectif en tant que tel (le comportement terminal) sur la fiche vis-à-vis de la case correspondante, ou peut-être écrire simplement le titre du module comme par exemple "nombres entiers" dans la case même.

La phase I comporte donc des questions relatives à la définition et à la formation des objectifs du programme, des objectifs des cours et des comportements terminaux. C'est à ce point du travail d'élaboration du programme que l'on peut commencer à emprunter la technique des fiches DACUM. D'après cette technique, les comportements terminaux sont agencés (si un enchaînement est nécessaire) dans l'ordre selon lequel l'élève va progresser tout au long du cours.

vaste contexte. Il faut donc remonter au concept initial de programme de formation, si l'on veut réaliser complètement la phase I.

Les personnes chargées de l'élaboration d'un programme d'études auront à répondre aux questions suivantes:

POURQUOI UN PROGRAMME DE FORMATION?

Un besoin de formation a été créé par le marché du travail ou pour d'autres raisons.

QUI A BESOIN DE CETTE FORMATION?

Il faudra réunir de nombreuses données sur la population visée de façon à pouvoir déterminer avec réalisme des points de départ convenables, des méthodes de formation appropriées, et autres paramètres désirés.

EN QUOI CONSISTERA CETTE FORMATION?

La réponse prendra la forme d'un énoncé décrivant le genre de comportement souhaité au terme de la période de formation. Cet énoncé pourra être aussi vague que "Acquérir les compétences pour passer au niveau II", ou être aussi précis que "Programme d'expression écrite et orale, de mathématiques et de sciences qui fournira les connaissances et les aptitudes requises pour bénéficier (d'un

programme qui fait suite, comme un cours de métier), COMMENT DONNER CETTE FORMATION?

On répondra à cette question en établissant les méthodes d'enseignement. Elles seront dans bien des cas déterminées par des contraintes extérieures comme le budget, le nombre d'élèves, les installations de l'établissement d'enseignement, etc.

QUAND DONNER CETTE FORMATION?

Il s'agit ici de déterminer le moment où sera appliquée le programme, en fonction des exigences du marché du travail et des besoins de la population visée. Les gens chargés de l'élaboration du programme devront prévoir l'inscription continue des élèves.

OU DONNER CETTE FORMATION?

Il s'agira de déterminer la région géographique qui convient le mieux au marché du travail et à la population visée.

On devrait avoir à ce point de la recherche une série d'objectifs du genre de ceux qui ont été établis dans le cadre du programme LINC (Learning Individualised for Canadians) de la Saskatchewan Newstart.

6) il doit permettre aux administrateurs de planifier les ressources nécessaires à l'élaboration du programme d'études, c'est-à-dire les quantités et le genre de ressources requises, y compris le personnel pour la conception, la planification des programmes et leur implantation dans les pratiques d'enseignement;

7) il doit permettre de créer un programme d'études qui soit un moyen efficace de modifier le comportement du groupe visé.

DACUM est un sigle qui désigne l'élaboration d'un programme d'études. Ce modèle a été conçu en 1969 dans le cadre d'un projet patronné par la Direction des études sociales et humaines du ministère de l'Expansion économique régionale, et coordonné par Howard L. Clement, expert-conseil au sein de cette direction.

Depuis sa création, on a fréquemment eu recours à ce modèle pour mettre sur pied des cours de formation professionnelle. On peut tout aussi bien en appliquer les principes au programme d'éducation de base des adultes.

Le modèle comporte six phases. En voici la liste légèrement modifiée par rapport à l'original:

- Phase 1: Définition des comportements terminaux
- Phase 2: Choix des techniques d'évaluation
- Phase 3: Définition des objectifs pédagogiques

- Phase 4: Élaboration des techniques d'évaluation de l'enseignement
 - Phase 5: Préparation du matériel didactique
 - Phase 6: Préparation des travaux individuels pour l'acquisition de connaissances.
- L'explication de ces six phases donnera un aperçu du processus d'élaboration d'un programme d'étude d'après le modèle DACUM.

PHASE I: Définition des comportements terminaux

L'ensemble des comportements terminaux dessine un profil des acquis que l'étudiant est censé et doit avoir à la fin de sa période de formation. Ce sont des objectifs formulés en termes de compétences, des objectifs "globaux" si l'on peut dire. Par exemple, en mathématiques:

"L'étudiant pourra comprendre, formuler, effectuer les quatre opérations fondamentales et résoudre des problèmes à données simples en utilisant des nombres entiers."

C'est là évidemment un énoncé très général de comportement qui ne définit pas l'étendue ni l'ordre des objectifs des études, pas plus qu'il ne détermine les connaissances et les aptitudes requises.

Il serait cependant difficile de justifier ici l'élaboration d'un programme de formation sans intégrer le profil du comportement final dans un plus

Ce projet suscite à prime
abord un grand enthousiasme:
mais généralement, cette flam-
bée d'enthousiasme est vite
tempérée par l'immensité de la
tâche, et on se demande "Par où
commencer?".

On se rend vite compte que
la tâche de concevoir un nouveau
programme d'études implique éga-
lement les notions de *processus*
et de *contenu*. Par *processus*,
nous entendons la façon dont on
élabore le programme, et par
contenu, le genre de programme
et de matériel didactique con-
nexes que l'on envisage de pro-
duire. On trouvera donc ici un
exposé sur le processus d'élabo-
ration d'un programme d'études.
Ce processus, l'expérience le
démontre, peut s'appliquer à
l'élaboration d'un programme
d'études dans n'importe quel
secteur de l'éducation et de la
formation. Il est bon de noter
toutefois que n'importe quel
processus donnera des résultats
pourvu qu'on le conçoive et
l'applique correctement.

L'autre aspect de l'élabo-
ration d'un programme d'études
comme on l'a dit plus haut, est
le genre de chose qu'il faut
mettre au point, ce qui nous
oblige à définir le terme
"programme d'études". Sans
revenir sur certains usages
conventionnels, la Division de
l'éducation de base de la
Saskatchewan Newstart définit
le programme d'études comme
"ce dont l'élève fait de l'ex-
périence". On a adopté cette
définition afin d'intégrer
dans le programme d'études des
caractéristiques toutesorien-
tées d'une manière logique
vers l'élève qui suit les cours.
Cela suppose que l'instructeur

fait partie intégrante de l'élabo-
ration du programme, d'autant
plus qu'il constitue le lien
entre les objectifs du cours et
l'élève. L'instructeur conçoit
une partie du programme d'étu-
des - la plus importante: les
travaux, pour l'acquisition des
connaissances.

Le modèle (processus)
d'élaboration du programme doit
donc prévoir une suite logique
entre le plan d'exécution et sa
réalisation.
Bien d'autres facteurs
entrent en ligne de compte dans
le choix d'un modèle:

- 1) Il doit être simple;
- 2) Il doit être étalé (com-
prendre des étapes), de
façon à ce qu'on puisse
déterminer et prévoir des
tâches bien définies;

- 3) Il doit pouvoir être com-
muniqué facilement au
groupe chargé de l'élabo-
ration et aux autres per-
sonnes qui se servent du
cours;

- 4) Il doit pouvoir s'adapter
à l'emploi d'objectifs
formulés en termes de com-
portement et permettre une
mise en ordre et un regrou-
pement automatiques;

- 5) Il doit comporter de nettes
coupures facilitant l'éva-
luation des progrès des
élèves, l'évaluation du
cours, la formation sur
place des instructeurs,
l'identification de niveaux
de compétence et autres
éléments;

gouvernement fédéral n'ait jamais parrainés.

"Nous avons obtenu de bons résultats," affirme M. Heke. "En effet, de très bons. Nous

NOTE

¹Source: *Valley Magazine*, numéro du 31 janvier 1973.

MISE EN ORDRE ET REGROUPEMENT DES OBJECTIFS DE COMPORTEMENT DANS L'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES

L.G. Tippet

*Station de recherche et de développement en formation,
Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, Prince-Albert*

La récente évolution qui s'est produite dans l'éducation de base des adultes (CFFP) et dans la formation professionnelle a forcé bon nombre d'établissements de formation locaux comme les instituts de technologie, les CEGEP et autres, de mettre au point de nouveaux programmes, souvent à partir de principes de base, en vue de répondre aux besoins des nouvelles populations visées et d'atteindre de nouveaux objectifs de formation.

L'évolution des besoins en matière d'éducation de base des adultes a deux origines, à savoir 1) l'apparition des Programmes de formation de la main-d'œuvre du Canada (CFFP) et 2) l'échec des méthodes traditionnelles, c'est-à-dire celles du

système scolaire classique, que l'on a utilisées pour les cours aux adultes. Il est indispensable de changer le contenu des programmes et, ce qui ne fait aucun doute d'après certaines expériences récentes, d'adopter une nouvelle *méthode d'acquisition* de connaissances axée sur les caractéristiques particulières de l'élève, qui est au premier chef concerné par ces programmes.

C'est en raison de cette évolution et de la demande croissante de cours pour l'éducation de base des adultes que bon nombre de responsables de la formation des adultes au Canada se sont vus confier la tâche de concevoir un nouveau programme d'études.

Les instructeurs, Lonnie Mandrake (10^e année, niveau 3) et Michael Gee (12^e année, niveau 4) sont aussi satisfaits du cours que le sont les étudiants.

Du point de vue pratique, il y a un désavantage très évident... après la fin du cours le 1^{er} mars, les deux chercheurs ont de l'emploi.

Cependant, ils affirment que cet inconvénient est compensé par de gros avantages.

"Nous avons voulu tenter cette expérience qui s'appelle l'éducation des adultes," a déclaré Gee. "Je ne peux maintenant plus m'en passer. Je ne sais pas si nous avons des groupes exceptionnellement bons, mais c'est vraiment agréable."

Mandrake partageait cette opinion. "C'est une expérience qui en vaut vraiment la peine. Les étudiants adoptent une attitude très positive face à l'apprentissage."

Diplômés tous les deux, ces instructeurs ont été envoyés par le département de l'éducation des adultes de la Commission scolaire d'Abbotsford.

À l'occasion, la présence d'un conférencier invité ou un voyage en autobus rendent les cours plus vivants. Un avocat, un agent de libération condictionnelle, un caporal de la Gendarmerie royale du Canada et un grand nombre de candidats politiques sont venus parler aux étudiants. Les voyages comprennent des vi-

sites à l'aquarium public de Vancouver, au Planetarium H.R. MacMillan, à l'école de métiers de la C.-B. et à l'Institut de technologie de la C.-B.

Du point de vue de l'enseignant, les aspects sociaux et psychologiques sont un des éléments les plus satisfaisants du cours.

M. Roy Craven, le Directeur chargé de l'éducation des adultes mentionne que certains étudiants peuvent être déçus par le début en raison de leur insuccès, mais que les cours leur permettront d'acquiescer un sentiment de valeur personnelle.

M. Dick Heke, Conseiller du Centre de Main-d'œuvre d'Abbotsford, partageait cet avis: "Certaines personnes ont complètement retrouvé leur motivation."

Il serait plus profitable que l'enseignant donne le cours de la 12^e année immédiatement après celui de la 10^e année, au lieu des deux en même temps. De cette façon, l'étudiant qui passe de la 10^e à la 12^e année n'aura pas à faire face à une interruption trop longue des cours.

M. Heke déclare toutefois: "Nous croyons qu'ils devraient avoir un emploi quelconque pendant les mois d'été. Et ils ne semblent pas avoir trop de difficulté à reprendre les cours en octobre."

Tout bien considéré, il s'agit de l'un des programmes les plus prometteurs que le

année débutent le 1^{er} octobre et se terminent le 1^{er} mars. Pour la presque totalité des étudiants, cela signifie une surabondance de devoirs à faire et ils éprouvent une certaine crainte d'échouer à un cours pour lequel il n'y a pas de reprise.

"Je travaillais parfois jusqu'à une ou deux heures du matin," a déclaré une femme âgée de 46 ans qui, après avoir terminé le cours à l'école Kilgard, compte suivre des cours de formation comme assistante sociale au City College de Vancouver.

Mais même si cette expérience scolaire nous rappelle parfois les mots célèbres de Churchill: "blood, toil, sweat and tears" (sang, dur labeur, sueur et larmes), les étudiants semblent y prendre beaucoup de plaisir.

En effet, ils sont très motivés. Chaque étudiant est un volontaire qui travaille pour atteindre un but précis. On n'a pas besoin de recourir à une discipline sévère.

Une jeune femme d'une vingtaine d'années qui n'était pas retournée en classe depuis huit ans et qui veut maintenant obtenir son diplôme de la 10^e année et ensuite celui de la 12^e année, et finalement suivre un cours en décoration intérieure, s'est exprimée en ces termes: "J'allais à l'école seulement pour passer le temps, et ensuite j'ai abandonné le cours. Mais j'aime beaucoup mon expérience actuelle. J'aurais dû retourner à l'école plus tôt."

"Ce n'est pas comme à l'école secondaire," a déclaré un jeune homme qui a l'intention de faire des études en électronique. "Selon moi, notre professeur fait partie de la classe. Ce n'est pas un dictateur."

Malgré la rapidité de l'apprentissage, l'atmosphère est détendue dans les deux classes qui comprennent respectivement les étudiants de la 10^e et de la 12^e année.

Il est permis de fumer. A l'heure du déjeuner, on joue aux échecs ou au "monopoly". Pendant la pause-café, un phonographe joue de la musique rock, mais le son est modéré.

Malgré les différences d'âge, on parvient à combler l'écart entre les générations. Pendant les séances de discussion, chaque étudiant apporte une contribution spéciale, que ce soit un point de vue ou une expérience vécue.

L'instruction est axée sur le rattrapage scolaire en mathématiques, en sciences et en communications, disciplines qui ne sont toutefois pas séparées par des cloisons étanches.

Les instructeurs peuvent consacrer plus de temps à un sujet donné, changer de cours ou rattacher un cours à un autre. Par exemple, un cours de mathématiques peut précéder un autre en gestion financière. Dans une école secondaire ordinaire, où il y a plus d'un professeur pour le même sujet, cette flexibilité n'est pas toujours possible.

John Davies

Valley Magazine, Abbotsford, B.C.

Les personnes âgées éprouvent du plaisir parfois à se rappeler leurs belles années de classe, mais qui a jamais entendu un étudiant dire qu'il aime vraiment l'école?

Située sur le versant sud du mont Sumas, l'école élémentaire Kilgard, un modeste édifice comprenant deux salles de classe, fait probablement exception à la règle.

Étudiant n° 1: "Les cours qui sont offerts ici devraient être plus nombreux. J'ai dû attendre un an pour pouvoir suivre celui-ci."

Étudiant n° 2: "On s'en traide ici."

Étudiant n° 3: "J'aimerais que le cours dure plus longtemps, et qu'un plus grand nombre de personnes puissent en profiter."

Étudiant n° 4: "Je travaille fort, mais j'aime ça. Et quand vous le voulez, vous travaillez."

Étudiant n° 5: "C'est encourageant... bon pour des personnes de tout âge."

Étudiant n° 6: "L'atmosphère est plus détendue et l'apprentissage se fait plus facilement."

Ce ne sont, bien sûr, pas des cours élémentaires ordinaires que l'on donne présentement à l'école Kilgard. Les étudiants sont divisés en deux groupes de 18 et leur âge varie de 19 à 45 ans.

Pour une raison ou pour une autre, aucun d'entre eux n'a terminé ses études de base et ils essaient maintenant d'obtenir le certificat de la 10^e ou 12^e année. Dans la plupart des cas, cette formation leur permettra de suivre un cours professionnel à Burnaby ou à Vancouver. Dans certains cas, toutefois, le cours leur permet d'obtenir un meilleur emploi auprès du même employeur.

Le CFPF (Cours préparatoire à la formation professionnelle) est donné à l'école Kilgard pour la quatrième année. Les étudiants sont choisis par les Centres de Main-d'œuvre du Canada qui paient aussi leurs frais de scolarité et, s'il y a lieu, leur accordent une allocation de subsistance.

En seulement 22 semaines, ils suivent le programme de deux années d'études et parfois davantage.

Les cours pour les étudiants de la 10^e et de la 12^e

15. *Ibid*, Appendix, p. 1-2.
16. Henaut, Dorothy Todd. "The Media: Powerful Catalyst for Community Change." In John A. Niemi, ed. *Mass Media and Adult Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1971, p. 114-115.
17. Freire, Paulo. "Cultural Action and Conscientization." *Harvard Educational Review*, Vol. 40, n. 3, août 1970, p. 452.
18. Cohen, op. cit., p. 4.
19. Barnes, Robert F. and Hendrickson, Andrew. A *Review of Appraisal of Literacy Materials and Programs*, Columbus, Ohio: The Ohio State Research Foundation, 1965, p. 95.
20. Debes, John L. "The Loom of Visual Literacy--An Overview." In Clarence M. Williams and John L. Debes, eds., *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*. New York: Pitman Publishing Corporation, 1970, p. 14.
21. Arkava, Morton L. *A Sociology of Impoverished Life Styles*. Boulder, Colorado: Region VIII, Adult Basic Education Project at the University of Colorado, 1970, p. 74.
14. *Ibid*, p. 5-6.
8. Anderson and Niemi, op. cit., p. 29-30.
9. Niemi, John A. "English for 'Old Canadians': The Finnish Project in British Columbia." *The English Quarterly*, automne 1972.
10. Gazlibash, A. Husain. "A Dialect Survey of the Appalachain Region." Thèse de doctorat non publiée, Université de l'Etat de la Floride, 1971, p. 313-359.
11. Bernstein, Basil. "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning." In A.H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson, eds., *Education, Economy and Society*, 1961, p. 308.
12. Anderson and Niemi, op. cit., p. 27.
13. Cohen, Rosalie et al. "Implications for Culture Conflict from a Semantic Feature Analysis of the Lexicon of the Hard-Core." Pittsburgh Learning Research and Development Center, papier à polycopie, 1967, p. 2.
14. *Ibid*, p. 5-6.

cept? En bref, c'est l'apti-
tude à "discerner et interpré-
ter les actions, objets ou sym-
boles visuels, naturels ou
artificiels, qu'il rencontre
dans son milieu".²⁰ Cette com-
pétence comprend entre autres
l'aptitude à voir les relations
qui existent entre des idées ou
des événements, qu'ils soient
présentés en série ou en rétro-
spective, à discerner les rela-
tions complexes qui existent
entre les lettres, à discerner
les nombreuses significations
contenues dans un message vi-
suel, à distinguer le vrai du
faux, notamment dans les annon-
ces publicitaires et les messa-
ges politiques, à percevoir les
présomptions et systèmes de
valeurs tant implicites qu'ex-
plicités, et ainsi de suite.

Au début de cet article,
j'ai dit que je me pencherais
surtout sur certains problèmes
de communication touchant les
groupes culturels distincts
dans leurs relations avec la
société dominante et que j'étu-
dierais à fond certaines consé-
quences pour l'éducateur des
adultes. Mon article est loin
d'être complet, mais il met
peut-être en lumière quelques-
unes de ses plus graves préoc-
cupations. En terminant, je
veux citer quelques lignes du
livre d'Arkava intitulé *Socio-
logy for Impoverished Life*
Styles :

"La technique des communica-
tions générales se fonde sur
l'hypothèse que la confusion
régne entre les individus et
les systèmes sociaux parce
que la communication entre
eux n'est pas efficace.
Ainsi, si les gens voyaient
les choses sous leur vrai

REFERENCES

1. Bagdikian, Ben H. *In the
Midst of Plenty: A New
Report on the Poor in
America*. Baltimore, 1966,
p. 49.
2. Lewis, Oscar. "The Culture
of Poverty." *The Scientific
American*, octobre 1966,
p. 19.
3. Schramm, Wilbur. "Proce-
dures and Effects of Mass
Communication," *In Nelson
B. Henry, ed. Mass Media
and Education*. Chicago,
Illinois: NSSE, 1954, p.
113-120.
4. "Breaking the American
Stereotypes." *Time*, 14
février 1972, p. 48.
5. Anderson, Darrell and
Niemi, John A. *Adult Edu-
cation and the Disadvan-
taged Adult*. Syracuse Uni-
versity Publications in Con-
tinuing Education and ERIC
Clearinghouse on Adult
Education, 1970, p. 21-22.
6. Scott, Johnie. "How It Is--
My Home Is Watts." *Harper's Magazine*, octobre
1966, p. 48.
7. Bynum, S.W. "Community
Action: A Case Study in

jour, établissaient une meil-
leure communication entre eux
et raisonnaient plus facile-
ment, ils pourraient établir
une base réaliste en commun
pour prendre les mesures et
apporter les modifications
qui s'imposent."²¹

adultes veut atteindre et ils peuvent ainsi mieux que lui-même comprendre les problèmes de ces gens.

D'autres conséquences de-

communication ont été mentionnées peuvent être utiles à l'educateur des adultes qui joue le rôle de professeur. Il doit avoir de l'empathie,

c'est-à-dire une compréhension intuitive des sentiments de ses élèves, et montrer de la patience pour dissiper leurs craintes. Il doit aussi respecter sincèrement leurs systèmes de valeurs et leurs modes de communication. Il doit par exemple se rendre compte de la sensibilité des élèves à des indications non verbales et ne pas trahir par des expressions ou des gestes sa désapprobation et le choc qu'il ressent.

D'après une recherche qui a été faite, les professeurs qui semblaient avoir le plus de succès étaient ceux qui pouvaient mettre de côté leurs propres systèmes de valeurs et accepter l'élève adulte comme un être humain ayant de grandes aptitudes.¹⁹ De plus, le professeur doit demander l'aide de linguistes lorsqu'il enseigne à des élèves adultes dont la langue maternelle est différente de celle de la société dominante. Il serait sûrement utile dans ce cas-ci de faire une analyse comparative des deux langues pour montrer leurs ressemblances et leurs différences relativement aux sons vocaux, aux consonances et à la syntaxe.

En ce qui concerne la documentation, le professeur doit reconnaître les limites des

articles uniformisés ou produits en série sous forme de livres ou de programmes mis au point pour la radio ou la télévision. Cette documentation répond rarement aux besoins particuliers de l'élève, mais a tendance à le renfermer dans certaines limites en lui imposant une "réalité" autre que la sienne et un langage qu'il ne comprend pas. Le professeur pourrait toutefois adapter utilement une partie de cette documentation à ses besoins et s'en inspirer pour préparer sa propre documentation. Il faut aussi tenir compte d'une multitude de techniques visant à favoriser une communication à un sens et une communication à deux sens entre le professeur et l'étudiant et entre deux étudiants, de façon que tous puissent agir comme codeurs et décodeurs. Ces techniques comprennent des lectures, des discussions, la simulation de rôles et des excursions d'étude sur les lieux. Une conséquence forte heureuse de cette approche serait la création en classe d'un climat de détente où chacun se sentirait libre de faire connaître ses besoins, ses aspirations, et d'exprimer ses craintes.

Lorsqu'il a recours à la télévision et à des films, l'educateur chargé de l'instruction de base des adultes ne doit pas supposer automatique-ment que ses élèves apprendront facilement grâce à ces médias d'information. Il est faux de croire que les personnes qui ont de la difficulté à s'exprimer font nécessairement preuve d'une grande compétence visuelle. Qu'entend-on par ce con-

choses sur eux-mêmes en examinant leur façon d'agir au cours des réunions et des discussions."¹⁶

Cette méthode est semblable à celle que préconisait Paulo Friere, dont le concept de "prise de conscience" semble représenter, selon moi, ce que nous appelons souvent "participation" au sens plein du mot:

... Le procédé par lequel des hommes, non pas comme bénéficiaires de bienfaits, agissent comme des êtres bien conscients, parviennent à une compréhension approfondie de la réalité sociale et culturelle qui façonne leur vie et leur aptitude à la transformer.¹⁷

Une autre conséquence des problèmes de communication provient de la nature fort complexe du langage des groupes. L'éducateur des adultes se trompera s'il pense que ces langages sont simples et faciles à maîtriser, parce que les gens ont habituellement un niveau d'instruction peu élevé, ou s'il considère ces langages comme étant inférieurs et vulgaires. Il doit plutôt les respecter en raison de leur utilité et de leur vigueur et même apprendre, si possible, à les comprendre. La compréhension du langage d'un homme est une clef précieuse qui permet de connaître ses besoins et ses aspirations. En même temps, l'éducateur des adultes perçoit que saura reconnaître le rôle de l'homme des individus ou des groupes qui ne peuvent employer qu'un seul langage. Il leur manque les choix des personnes

plus instruites qui passent facilement de l'emploi d'un langage familier à celui d'un langage plus formaliste, selon les circonstances. Il faut alors apprendre aux membres appartenant à des groupes culturels distincts à reconnaître et à utiliser les choix possibles qui leur sont offerts de façon à améliorer la communication entre eux-mêmes et la société dominante.

Une troisième conséquence se rattache à la méthode qu'emploiera l'éducateur des adultes pour entrer en contact avec ces groupes. Comme ils sont souvent fermés, il ne devrait peut-être pas essayer, en principe, d'entrer directement en contact avec eux, mais plutôt chercher des "inités" pour l'aider comme le mentionne une étude faite à l'Université de Pittsburg.¹⁸ Le recours à des inités permettrait, à toutes les étapes d'un programme (planification, réalisation, mise en oeuvre et évaluation) de dissiper les malentendus que l'éducateur des adultes, par sa seule compétence, ne pourrait détruire. Il aurait aussi avantage à penser à engager des paraprofessionnels ou des professionnels qui proviennent de ces groupes. En Alaska, par exemple, des responsables dans la localité deviennent souvent des éducateurs chargés de l'instruction de base des adultes, et ce, même s'ils n'ont fait que des études secondaires. L'avantage, cela va de soi, est que ces professeurs vivent dans le "milieu" et partagent les expériences réelles des personnes que l'éducateur des

actions ou des fonctions ty-
piques d'un acteur pour lui-
même, en ajoutant le suffixe
- er (badly--crumb crusher,
pea pusher; door--slammer;
tooth brush--pearl pusher...

L'emploi de mots tels que
"job" et "man" comme suffixes
pour créer de nouvelles ex-
pressions (par exemple,
crying--kleenex job; hair--
comb job, grease job; out-
witted--tank job...; social
worker--job man; neighborhood
leader--man man; most re-
spected or knowledgeable
person--down man...

Appellations déductives --
Cet ensemble de mots est
produit en choisissant un
résultat extrême pour rem-
placer sa cause (par exemple,
angry--smoking; fight with
a gun--blast; fight with a
sharp instrument--bleed...

Quelles répercussions ces
problèmes de communication ont-
ils sur l'éducateur des adultes
qui établit des programmes pour
des groupes culturels distincts?
S'il veut que ces programmes
soient menés à bonne fin, il
doit se rendre compte que ses
antécédents et sa formation lui
feront peut-être voir la réa-
lité sous un angle différent
de celui des élèves adultes.
Il pourrait involontairement
considérer leur situation du
point de vue de ses préjugés et
présomptions bourgeois et ainsi
mal juger leurs besoins et
leurs attentes. Pour éviter
cette erreur, il faut que l'é-
ducateur des adultes fasse par-
ticiper pleinement les groupes
à la planification des program-
mes, sinon il risque d'échouer.
Par le passé, de nombreux pro-

grammes se sont avérés ineffi-
caces parce qu'ils étaient fon-
dés sur les besoins des groupes
tels que perçus par des per-
sonnes appartenant à la société
dominante et non par eux-mêmes.
Ces besoins se sont habituelle-
ment traduits en des programmes
fondés sur un minimum d'apti-
tudes pour la lecture, l'art
d'écrire et de calculer plutôt
que sur une combinaison plus
grande permettant de faire un
choix parmi une vaste gamme de
modes de vie.

L'utilisation de films ou
d'un magnétoscope pour faci-
liser le dialogue au sein d'une
collectivité s'est avérée un
bon moyen pour déterminer les
besoins des groupes culturels
distincts. Ses membres peuvent
ainsi non seulement découvrir
plus facilement leurs problèmes
mais aussi participer directe-
ment à la recherche de bonnes
solutions. Le projet lancé par
le Comité des citoyens de
Saint-Jacques, à Montréal nous
en fournit un bon exemple. On
dit:

"Qu'ils sont allés dans la rue
et qu'ils ont interviewé les
gens au sujet de leurs pro-
blèmes, de façon à en savoir
plus long sur la localité et
à amener les gens à indiquer
les solutions qui pourraient
être envisagées. On a em-
ployé alors un ruban (enre-
gistrement d'une demi-heure)
pour analyser la discussion
au début d'une série de réu-
nions publiques. La méthode
s'est avérée très efficace,
car les gens ont participé
activement à la discussion
et n'ont pas eu peur de s'ex-
primer. Les citoyens ont
également appris beaucoup de

mots comme "hospitalité" pour "hôpital" et "coopérativité" pour "coopérative".⁹ De plus, certains problèmes linguistiques sont attribuables à des dialectes locaux ou régionaux, comme le démontrent certaines expressions fréquemment employées dans les Appalaches: *a bein* (être capable); *out he goes a plazin* (sors et va jouer); *she's fixin* (pendant qu'elle arrangeait).¹⁰

Un autre problème de communication se rattache à l'imposant groupe qu'on appelle communément les "pauvres chroniques". Leur langage, comme d'autres langages d'ailleurs, a parfois été critiqué par la société dominante et considéré par elle comme étant inférieur. Mais ces critiques et les qualificatifs qu'on emploie ne tiennent pas compte de la valeur du langage au sein même du groupe. Il s'agit ici d'une forme viable de communication, dont les caractéristiques dérivées par Bernstein sont "la simplicité et la netteté d'expression, la vigueur, la précision et la puissance et où l'emploi de métaphores est fréquent et approprié".¹¹ Le langage satisfait fort bien aux besoins du groupe pour une raison évidente -- le codeur et le décodeur partagent le même milieu culturel. Mais, en dehors de ce milieu, et particulièrement dans le contexte de la société dominante, le langage du pauvre chronique peut être très limité. Notamment, la facilité d'expression verbale est limitée, ce qui amène souvent ces personnes à s'appuyer avant tout sur des indications non verbales en donnant et en recevant des

messages. Ainsi, lorsque les messages sont reçus de la société dominante, le pauvre chronique portera souvent plus attention aux actions qu'aux mots. En ce qui concerne la transmission d'un message par quelqu'un du groupe, une étude faite à l'Université de Pittsburg laisse entendre que certaines particularités du langage employées par ce groupe le rendent presque incompréhensibles pour les personnes à l'extérieur.¹² Pour compliquer la situation, toujours sur le plan de la communication, il apparaît que l'on se sert parfois d'un langage particulier dans le but exprès de "tenir l'écart".¹³ Quelles sont les principales difficultés rencontrées? Il y a entre autres le fait que le langage est "une forme d'abstraction plutôt descriptive qu'analytique..." et

Les significations sont "seriales" dans des cadres locaux et chronologiques. Pour les comprendre, il faut tenir compte de l'autorité et des autres relations sociales des communicants, ainsi que de leur âge, de leur sexe et d'autres caractéristiques personnelles, et de l'époque et du lieu dans lesquels elles sont employées...¹⁴

De plus, de nombreux mots distinctifs formés de différentes façons sont devenus des idiomes que les étrangers n'ont pas saisi facilement, par exemple les expressions anglaises suivantes:

Substitution d'agents... produites en substituant des

Disadvantaged Adult (L'Éducation des adultes et l'adulte défavorisé) présente de nombreuses études qui établissent bien ces relations. Bien qu'il soit difficile de généraliser à cause de la diversité de ces groupes, on a constaté que bon nombre d'entre eux adoptent des systèmes de valeurs qui entrent nettement en contradiction avec ceux de la société dominante. Comme ils ne voient pas d'avenir qui diffère vraiment du présent, ces groupes ont tendance à être pratiques et à s'appuyer sur une orientation "actuelle" ou sur des compensations immédiates, alors que la société dominante s'appuie sur une orientation fondée sur l'avenir. De plus, pour protester contre la discrimination dont fait preuve la société dominante à leur égard, de nombreux groupes rejettent, explicitement ou implicitement, ses structures institutionnelles en faveur de "petits groupes locaux, sympathiques, avec lesquels ils ont des liens d'affinité ou d'amitié."

D'autres obstacles à la communication proviennent de différentes linguistiques; l'exemple le plus frappant concerne les membres des groupes culturels distincts qui ne parlent pas l'anglais. Et même lorsque ces personnes ont essayé d'apprendre l'anglais, des "différences" provenaient de leur langue natale. On a constaté que de nombreux membres d'un groupe de Finno-Canadiens ont développé un "slang" qui est un curieux mélange de sons anglais prononcés selon les règles finnoises. "Le fin-glais", tel qu'on l'appelle aux États-Unis, produit des

conscient de la grande souffrance morale qu'impose la vie de ghetto. Je me rendais maintenant compte du désespoir qui régnait autour de moi. Mon échec à Harvard m'avait ôté tous les refuges qui me protégeaient contre l'effet déprimant de la pauvreté, et pour une fois j'ai dû faire face à ma propre crainte... et contempler le visage narquois qui semblait être le mien, soit celui d'un vieillard polisson perché sur une caisse de lait, jasant avec des jeunes filles."

Il y a finalement l'étude faite à Mounds (Illinois) par Byarn, qui révèle l'échec d'un programme d'action communautaire destiné à réunir les blancs et les noirs pour discuter des questions raciales. Alors que l'étude avait pour objet de recommander l'intervention entre les races sur une base d'égalité, une relation de supérieur à inférieur a persisté, les noirs assumant le rôle le moins important. À cause de la division qui existe entre ces groupes, il a été impossible d'établir entre eux des moyens de communication, privés ou officiels, pour favoriser les échanges d'idées et d'information au sujet des questions raciales.

Sur quels fondements reposent les différentes perceptions que l'on a de la réalité? Certains ont déjà été indiqués, par exemple les différents systèmes de valeurs et les différentes attitudes qui émanent de facteurs sociaux, économiques et autres exerçant leur action dans le milieu. Le livre intitulé *Adult Education and the*

Remarquez jusqu'à quel point la perception du blanc est négative et combien le noir s'offense de l'interprétation qu'on donne de sa manière de vivre.

La recherche faite par Skene, Derbyshire et Rogers

fournit un autre exemple. Au cours de trois études différentes, ces chercheurs ont voulu identifier des traits de personnalité que des groupes culturels distincts possèdent en commun et décrire les relations qui existent entre la société dominante et ces groupes. Les traits énumérés dans les études sont presque tous négatifs; on dit que ces personnes ont la réputation d'être bruyantes, violentes, réticentes, fatalistes, méfiantes, etc.⁵ En étudiant les résultats, on peut difficilement s'empêcher de tirer la conclusion qu'ils reflètent les préjugés des chercheurs découlant de leur perception particulière de la réalité. En outre, dans un récit de ses expériences que fait Johnie Scott, le premier noir de Watts à fréquenter l'Université de Harvard, on peut voir les différentes "réalités" qui émanent de différents milieux culturels ainsi que les conflits et les problèmes qui en découlent. Après son échec à Harvard et son retour à Watts, il a écrit ce qui suit:

"Watts m'a semblé très étrange à mon retour. Cependant, au fur et à mesure que je traversais les chantiers de construction, que je passais devant de vieilles maisons, dans les rues peu fréquentées, et que je racontais à mes amis mes expériences à Harvard, je suis redevenu

l'expression du visage, les gestes et le ton de la voix. Le modèle de Schramm s'applique que dans le cas présent -- son schéma Emetteur-Codeur-Signal-Décodeur-Récepteur étant fondé sur des domaines d'expérience qui se recoupent.³ En effet, les points d'intersection, comme le concept s'applique à la société dominante et aux groupes culturels distincts, peuvent être fort limités. Ainsi, il semble plus pertinent et plus réaliste de parler de "milieux culturels" différents. Ce terme fait peut-être allusion au plus important obstacle à la communication entre ces groupes et la société dominante -- c'est-à-dire aux perceptions fort différentes de la réalité et aux stéréotypes et hypothèses qui en découlent des deux côtés. Ces propos d'un noir du Mississippi au psychiatre Robert Coles de Harvard, illustrent bien ce qui précède:

"Nous remercions bien les personnes qui nous aident, mais je souhaite qu'elles cessent de nous dire qu'elles ont pitié de nous, et que nous sommes dans une fâcheuse situation. Je souhaite aussi que les yeux ne leur sortent pas de la tête à chaque fois qu'elles voient que nous ne pleurons pas à longueur de journée et que nous ne sommes pas affolés. L'autre jour, un blanc m'a dit que ma famille est merveilleuse et que nous nous entendons très bien, et que tout cela l'avait beaucoup impressionné. J'ai alors voulu lui dire: "Ne nous faites pas ce genre de compliment car cela reflète en vous ce que vous ne savez pas à notre sujet."⁴

EN COMMUNIQUANT AVEC LES SOI-DISANT DEFAVORISES --
POUVONS-NOUS ETABLIR UNE BASE COMMUNE?

John A. Nienmi

*Centre de recherche pour l'éducation des adultes,
Université de Colombie-Britannique*

blir dans une ville et qui habitent souvent dans des ghettos, ainsi que d'autres personnes qui y résident comme les immigrants nouvellement arrivés, les "vieux" immigrants qui n'ont jamais parlé l'anglais ou le français, et les races minoritaires comme les Indiens et les noirs.

La séparation bien évidente de ces groupes de culture différente des classes dominantes de la société ne peut qu'occasionner des problèmes de communication entre les groupes. Dans cet article, je parlerai surtout de quelques-uns de ces problèmes et je tirerai ensuite quelques conclusions qui serviront aux éducateurs des adultes. En ce faisant, j'espère qu'il sera alors possible de trouver une base commune sur laquelle on pourra s'entendre.

Analysons d'abord un autre concept, celui de "communication" qui tire sa racine du latin "communis", qui signifie "commun". Le procédé de communication implique avant tout un échange d'information entre l'émetteur (codeur) d'un message et le récepteur (décodeur). Il va de soi que ce procédé n'a pas seulement trait aux transmissions verbales, mais aussi aux transmissions non verbales qui peuvent être intentionnelles ou non, par exemple,

On emploie souvent le terme "défavorisés" pour désigner des individus ou des groupes ayant certaines caractéristiques socio-économiques et psychosocio-sociologiques en commun. Il s'agit dans le premier cas de personnes à faible revenu, insuffisamment instruites et qui ont peu de chances d'obtenir un emploi. Dans le deuxième cas, il s'agit de personnes qui ont l'esprit de solidarité et vivent en bon voisinage et dont la philosophie est de "vivre au jour le jour". Cependant, le terme "défavorisés" et le concept qu'il suggère ont pris des connotations péjoratives, en classant les individus ou les groupes dans une catégorie à part et en quelque sorte inférieure. C'est pourquoi on emploiera le terme "différence de culture" pour désigner les sous-cultures de pauvreté que l'on rencontre dans notre société nord-américaine. Dans ce cas, le terme "culture" garde sa signification habituelle, se rapportant à des groupes de personnes qui partagent des modes de vie différents.^{1,2} Ce groupe renferme à la fois des ruraux et des citadins pauvres. La première catégorie comprend des individus ou des familles qui demeurent sur des terres peu fertiles et des Indiens qui habitent des réserves; la seconde catégorie comprend les ruraux pauvres qui sont venus s'éta-

culière et je demanderais à tous ceux qui peuvent nous aider à cet égard de le faire. Par exemple, la description d'un programme d'éducation de base des adultes au Québec, ou d'un aspect le concernant, présenterait un très grand intérêt. Un article en français sur l'éducation de base des adultes, extrait d'une revue locale ou nationale, présenterait également beaucoup d'intérêt.

Il est évident que si l'on veut que la *Revue CFPF* soit un succès sur le plan national, elle doit refléter les intérêts, les tendances et les innovations de toutes les régions du Canada. Puis-je solliciter votre collaboration à la réalisation de cet important objectif?

Veuillez adresser toute correspondance comme suit:

Monsieur W. Michael Brooke
Rédacteur en chef de la
Revue CFPF

Division de la recherche et de la planification stratégique
Direction du perfectionnement
et de l'analyse des professions
et de la formation
Ministère de la Main-d'œuvre
et de l'Immigration
325, rue Dalhousie
Ottawa (Ontario)
K1A 0J9

Nous avons souligné à plusieurs reprises, dans le passé, qu'il fallait que la publication de la *Revue CFPF* soit une entreprise en commun si l'on voulait qu'elle devienne un succès et, grâce à la collaboration appréciable de beaucoup d'entre vous, qui avez envoyé des articles et des observations, nous sommes parvenus à en faire un succès.

Vous avez probablement remarqué que nous avons apporté de nombreuses modifications à la présentation de ces articles, quant au contenu, à la source, au format et au ton général des articles. Nous continuerons à le faire, mais nous espérons qu'à mesure que vous ferez connaître vos besoins de façon plus claire, ces modifications tendront à diminuer.

Toutefois, en général, nous continuerons à mettre autant que possible l'accent sur des sujets pratiques se rapportant directement à l'éducation de base des adultes, ainsi que sur des questions qui traitent de ses grands principes et objectifs.

Le besoin de nouvelles idées intéressant nos lecteurs francophones est d'une importance capitale. C'est un aspect de la *Revue CFPF* qui nécessite une attention particulière.

TABLE DES MATIÈRES

Page

Editorial 1

En communiquant avec les soi-disant défavorisés --
Pouvons-nous établir une base commune? — John
A. Niemi 1

Les CFP dans le cadre d'un programme de la
Colombie-Britannique — John Davies 10

Mise en ordre et regroupement des objectifs de
comportement dans l'élaboration d'un programme
d'études — L.G. Tippet 13

Les idées d'Ivan Illich sur l'éducation des adultes 23

Pour une portée accrue de l'évaluation de l'éducation
de base des adultes — Gary Dickinson 25

Programmes de subventions à la recherche, ministère de
la Main-d'oeuvre et de l'Immigration 32

Nouvelles sur l'éducation de base des adultes 33

Ouvrages recommandés 37

Les articles de ce périodique ont été choisis en raison
de leurs possibilités en matière de formation profession-
nelle à l'endroit des personnes qui prennent part aux
programmes de cours préparatoires à la formation profes-
sionnelle (CFP) et à des programmes connexes. Toutefois,
les opinions et les vues exprimées dans ces articles ne
sont pas forcément celles qui sont prônées ou endossées
par le ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration.

LA REVUE C.P.F.P. Cours préparatoires à la formation professionnelle

Publiée par la Direction du perfectionnement et de l'analyse des professions et de la formation, Division de la recherche et de la planification stratégique, ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration, Ottawa, à l'intention des personnes intéressées aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle.



Main-d'œuvre et Immigration

Manpower and Immigration

Robert Andras, Ministre

Robert Andras, Minister

LA REVUE C.P.F.P.

Cours préparatoires
à la
formation
professionnelle



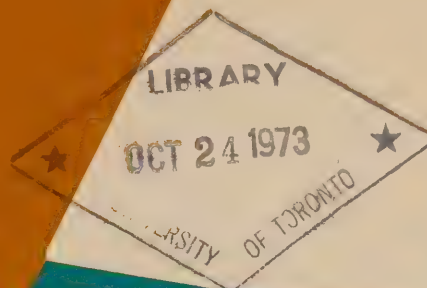
Main-d'œuvre
et Immigration

Manpower
and Immigration

VOL. II, No 1
Mai 1973

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training
for Skill Development



Vol. 11, N° 2
November 1973



Manpower
and Immigration

Main-d'œuvre
et Immigration

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training for Skill Development

Issued by the Occupational & Training Analysis
& Development Branch, Strategic Planning and
Research Division, Department of Manpower and
Immigration, Ottawa, for those engaged in the
Basic Training for Skill Development and related
Programs.



Manpower and Immigration

Main-d'œuvre et Immigration

Robert Andras, Minister

Robert Andras, Ministre

CONTENTS

	Page
Editorial.....	
The LINC Program — Vernon W. Mullen.....	1
Illiteracy and Poverty — Coolie Verner.....	9
The Importance of Teacher Attitudes — National Association for Public Continuing and Adult Education..	16
Innovative Approaches to Adult Basic Education in the Continuing Education Division of Canadore College, North Bay — Paul J. Dudgeon.....	17
Paulo Freire and Adult Basic Education in Canada — D'Arcy Martin and Rick Williams.....	34
An Evaluation of a BTSD Teacher Training Program — Victor R. Blake.....	42
Recommended Reading.....	44
Readers' News.....	46

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

EDITORIAL

Two of the main articles in this issue consider programs that have made effective use of educational technology in their development.

Although technology in education is not new, its widespread use in Canadian adult basic education is a more recent innovation. It has only been since the introduction of programmed instruction and individualized prescribed instruction that a number of institutions have begun to look seriously at how educational technology can be utilized to develop highly efficient instructional systems for the benefit of both student and adult basic educator.

Technology has not infrequently been considered a panacea for our educational woes as, indeed, it has for many of our other social and personal problems. We are reminded in these articles, however, that technological innovations in education are only tools and that, no matter how sophisticated they are, they can never replace the teacher who still has prime responsibility for establishing a positive learning environment and encouraging high motivation and creativity among his or her students.

Most adult basic educators, however, are well aware of these technological limitations as well as their benefits. In this way optimum use can be made of them.

Paul Dudgeon's article describes many of the exciting new approaches now being used in the Canadore College of Applied Arts

and Technology (North Bay, Ontario) BTSD 5-12 program. A number of these, such as Comprehensive Achievement Monitoring (CAM) and Cognitive Style Mapping, are unique in Canada. The program at Canadore is clearly one of considerable importance, and one that has entailed great insight and imagination on the part of its developers. Throughout, they have managed to maintain an essential balance between technical sophistication and the personal welfare of the student: the *sine qua non* of any educational program.

The LINC (Learning Individualized for Canadians) Program, described here by its chief designer, Vernon Mullen, is well known to many adult basic educators, and like a number of other creative programs was the work of Saskatchewan New-Start. LINC is a versatile BTSD 5-10 program in communications and mathematics, based on the DACUM (*Designing a Curriculum*) systems approach. LINC has proved extremely successful and popular in the field and is described here at the request of many of our readers.

Also included in this issue are two articles that provide information and opinions on the wider implications and objectives of adult basic education.

The work of Coolie Verner of the University of British Columbia is doubtlessly well known to most adult educators. He is a prolific and successful writer in adult education and rural sociology.

In his article he reviews the

historical growth of literacy education in a most novel way. He also alerts us to apparent fallacies in much of the conventional wisdom that has emerged in literacy education. Like many iconoclasts his views are not always popular, but they are important in helping us to avoid professional complacency.

D'Arcy Martin and Rick Williams' article on Paulo Friere is also controversial; but then healthy, open controversy is an important element of development and progress. It is certainly not necessary to agree totally, or even partially, with the views of these authors; it is sufficient that they stimulate us to think beyond our conventional limits.

Paulo Friere unquestionably is one of the leading educators of our time. The implications of his views on the purpose of education in the context of our socio-economic envi-

ronment are of the profoundest and, indeed, most radical nature. However, while we may not all agree with his political stand—nor, by projection, with those of the authors—many of his suggestions and techniques for change are extremely practical and original; Canadian adult basic educators will undoubtedly derive considerable benefit from them.

The articles in this issue of *BTSD Review* are, on the whole, more controversial than those published previously. We hope this will lead to lively discussion, and invite you to send in your comments, articles and news items to:

Mr. W. Michael Brooke
Editor, *BTSD Review*
Department of Manpower and
Immigration
325 Dalhousie Street
OTTAWA, Ontario K1A 0J9

THE LINC PROGRAM

Vernon W. Mullen

*Training Research and Development Station,
Department of Manpower and Immigration,
Prince Albert*

The program of Learning Individualized for Canadians (LINC) was originally developed by Saskatchewan NewStart in Prince Albert between 1969 and 1971 as the Adult 5-10 Program. Following a period of operation in the Saskatchewan NewStart Training Laboratory, the program was used in a broad field test in seven provinces and the Northwest Territories. These demonstration projects, as they were called, were operated by the respective Departments of Education and funded through special Canada Manpower Training Program purchases. The training institutions using the program, the various Departments of Education, and the Training Research and Analysis Branch of the Department of Manpower and Immigration planned the evaluation of the projects, and Saskatchewan NewStart Inc., carried out instructor training in a six-week course at Prince Albert and further consultation after the projects were started.

After considering the evaluation and feedback from the demonstration projects, as well as some commonly voiced criticisms of the scope and sequence of the content, the development team at Saskatchewan NewStart decided to revise the Adult 5-10 Program. The new program, Learning Individualized for Canadians (LINC), was completed between February and August, 1972, to meet the

common core requirements for an instructional program in adult basic education in communications and mathematics in the different parts of Canada. The individualized process has been made consistent in all parts of the program and extra exercise materials have been added in areas where commercial materials were lacking. The content of many units has been extended, and instruments of both placement and evaluation have been improved and more closely related to objectives to make diagnosis and prescription easier for the instructor. In addition, the curriculum design, including the scope and sequence of content and the individualized process, can now serve as a model for extending either the communications or mathematics courses or for preparing entirely new courses which may be required to meet particular local or provincial needs.

Since September 1, 1972, when Saskatchewan NewStart closed, the Training Research and Development Station of the Department of Manpower and Immigration in Prince Albert has continued to disseminate the LINC Program and to train instructors to use it.

Instructors are trained to consider the LINC program package from three points of view: the components, the content, and the process.

Components

The components are the three courses: Mathematics, Developmental Reading, and Functional Reading. Developmental Reading is concerned with teaching the skills of receiving oral and written information and comprehending, interpreting and evaluating it. Functional Reading, on the other hand, deals more with transmitting information, mostly by writing, and with the usages which make correct writing possible.

Content

Behavioural objectives define the content of the program in a range of difficulty from about Grade 5 to Grade 10. To make the individualized process work, *objectives* are grouped into homogeneous concept *items*, and items in turn are arranged into *units* which define particular terminal objectives. Mathematics, for example, has ten units sub-divided into a total of 45 items which in turn include 266 instructional objectives, a number of which fall under each *item*.¹

Figure 1 portrays the unit organization, which is repeated a number of times for a particular course (e.g. Math. 10 units). A varying number of items would appear in each unit and a varying number of objectives in each item. Two forms of each progress check are used.

Figure 2 gives the detailed item and unit organization of the mathematics DACUM chart.

The content of LINC was limited to mathematics and various aspects of communications as core necessities in providing students

with at least the minimum essentials to qualify for vocational training, to get an academic certificate that would open doors to other jobs, and to cope with the practical needs of daily living. LINC content, however, is flexible. Content items and units can be added, subtracted, or changed to fit a range of provincial curricula.

Process

The process is the system of diagnosis, placement, prescription and evaluation which makes possible the individualization of the program, both for the student in the classroom and for the institution which wants to adapt the program to suit its own requirements (see Fig. 3: Individualized process).

The process is designed for individualized instruction for students in three well-defined steps: individualized diagnosis and placement; individually prescribed learning activities; and individualized evaluation.

Diagnosis and Placement

Every unit in the program begins with a placement inventory in which there is at least one question on every instructional objective in the unit. Students are placed according to the objectives they are unable to meet. For example, in mathematics a student starts the program by doing the placement inventory for Unit 1; if he shows complete mastery of it, he goes on immediately to the placement inventory for Unit 2, and so on until he makes a mistake. At that point the instructor assigns him work in the item and on the objective which he cannot master and further work need be done only on items which he cannot master.

ORGANIZATION OF A LINC UNIT

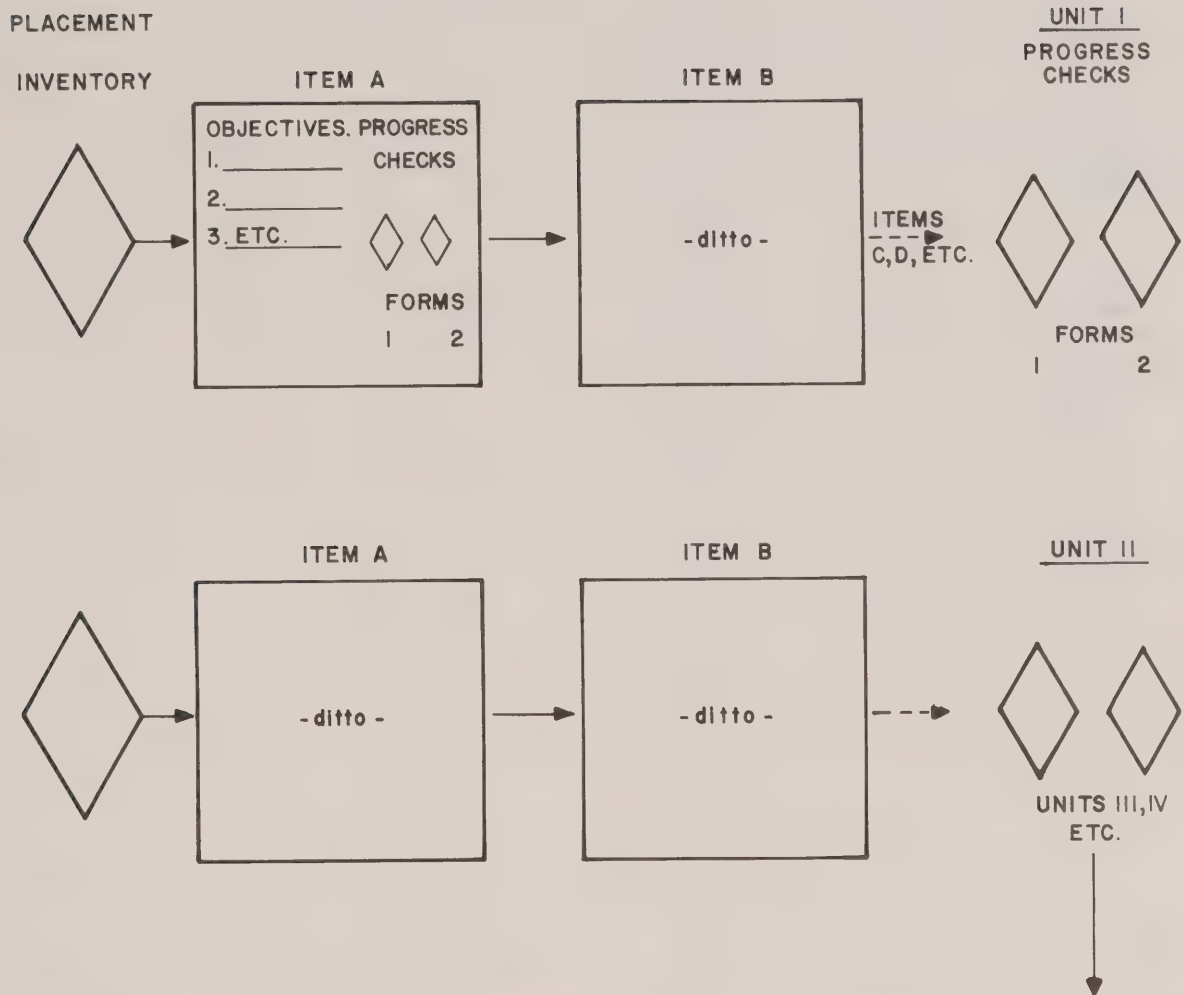


FIGURE I

MATHEMATICS DACUM CHART

ITEM A	ITEM B	ITEM C	ITEM D	ITEM E	UNIT
READING, WRITING & ROUNDING OFF	ADDITION	SUBTRACTION	MULTIPLICATION	DIVISION	I WHOLE NUMBERS
READING & WRITING	ADDITION	SUBTRACTION	MULTIPLICATION	DIVISION	II FRACTIONS
READING, WRITING & ROUNDING OFF	ADDITION & SUBTRACTION	MULTIPLICATION & DIVISION	EQUIVALENTS	FORMAL PROBLEM SOLVING	III DECIMALS
READING, WRITING, EQUIVALENTS	OPERATIONS	RATIO & PROPORTIONS	COMPUTATION REVIEW	APPLIED PROBLEMS	IV PERCENT
TIME	DISTANCE	LIQUID	WEIGHT		V MEASUREMENT
FIGURES & FORMS	PERIMETER	AREA	VOLUME		PERIMETER VI AREA VOLUME
LINES	ANGLES	TRIANGLES	SCALE		VII GEOMETRY
AVERAGE	LINE GRAPHS	BAR GRAPHS	CIRCLE GRAPHS		VIII STATISTICS
DEFINITIONS & NOTATION	ADDITION & SUBTRACTION	MULTIPLICATION & DIVISION	ORDER OF OPERATIONS	FACTORING	INTEGERS IX AND RATIONALS
VARIABLES & EXPRESSIONS	SENTENCES	ALGEBRAIC SOLUTIONS	POWERS		INTRODUCTORY X ALGEBRA

FIGURE 2

INDIVIDUALIZED PROCESS

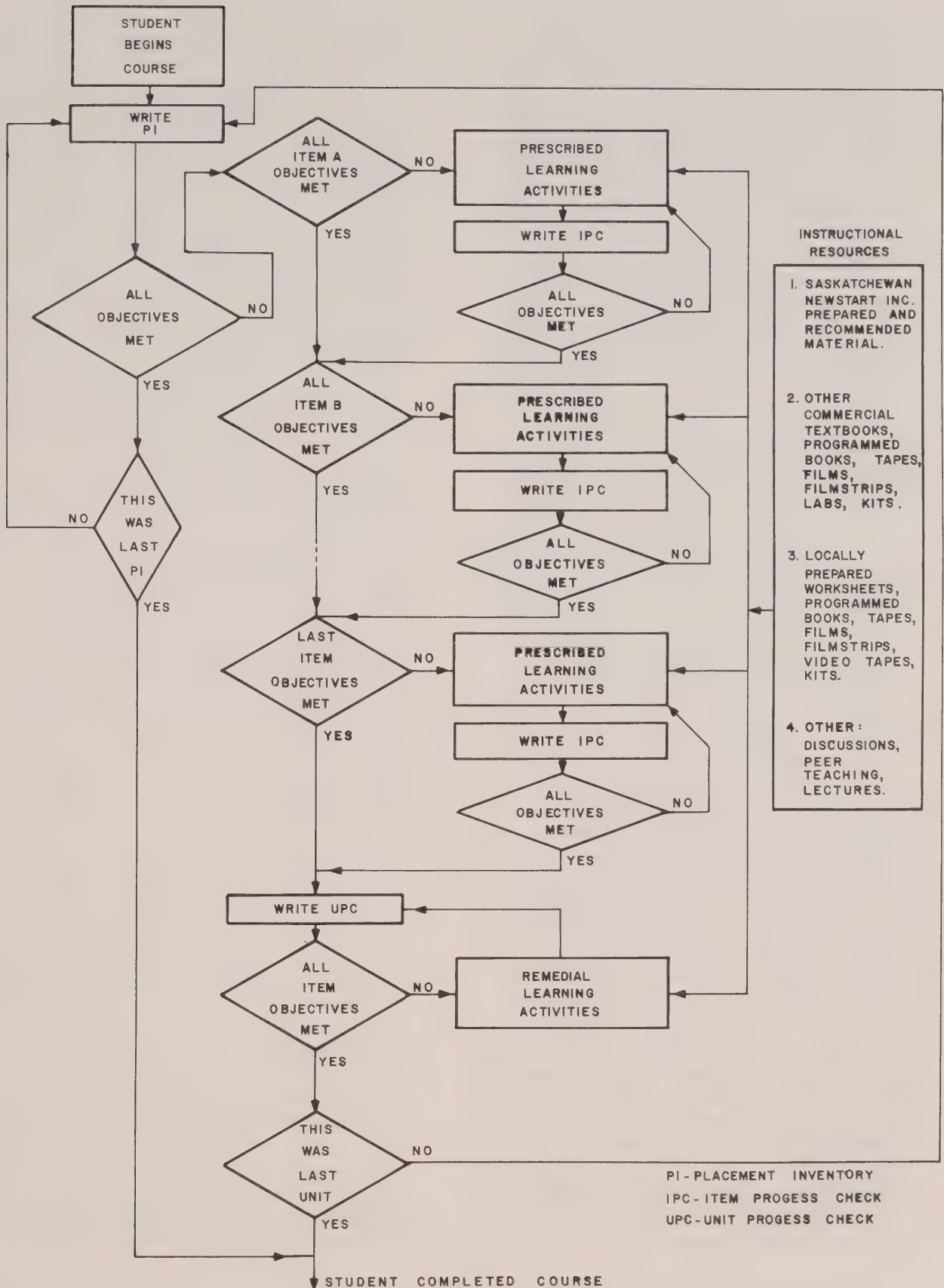


FIGURE 3

Not all students are necessarily tested at the same time. When a course begins everybody may take the placement inventory for Unit I at the same time. However, the students soon spread out. Some make mistakes immediately and must be assigned work on the unit. Others may progress easily through several placement inventories before they have to stop. Within a short time all the students are working at different levels. As students complete the program or leave, others take their empty seats in a continuous intake-exit system. These new entrants start with the first placement inventory. Thus, after the first day, there is no set time for placement testing; it must go on continually.

Placement is important for adult students who are returning to school after a number of years away. They want to find out what they know and what they don't know, what they have completed and what they still have to finish to reach a certain goal. Placement related to objectives forces a student to face the truth of his functioning level; he cannot hide behind a vague grade level. Placement helps to make him become responsible for his own learning, and that is an important aspect of an individualized program for adults. Furthermore, as he shows mastery of certain objectives, either on placement inventories or further evaluation checks, he feels a sense of satisfaction and accomplishment.

At the same time, by diagnosing a student's weaknesses and strengths and by placing him correctly, an instructor begins to understand him. Placement is the first step in a fuller diagnosis of the student's capabilities, so that the instructor can prescribe the best materials and use the best methods to fit the stu-

dent's level and to match his particular learning abilities.

There is continued placement as students move through the program, taking further placement inventories and item and unit checks. As soon as a student makes a mistake on a question related to any objective the instructor must diagnose his difficulty and give him suitable work to overcome it. Continued testing of one kind or another is never to find out if he can "pass", but to check his mastery of a body of work. If the student shows mastery, he proceeds to new work; if he doesn't, he goes back to try again with a new prescription.

Prescribed Learning Activities

Before an instructor can successfully prescribe work for an adult student, he has to do more than analyze his mistakes on paper. At the prescription stage the instructor should sit down with each student, examine the mistakes he has made and relate them to the objectives that state what must be learned. The student must learn to face his mistakes and realize what has to be done to overcome them.

In this personal contact the instructor can begin to develop the one-to-one relationship which is so important in adult basic education. Perhaps personal and social difficulties may be explored at the same time as the academic. The instructor may not be able to perform fully as a counsellor or to settle the student's life problems at this point, but he can at least lend a sympathetic ear. The ability to establish a good relationship with a student, to show empathy and understanding, may be more important attributes for an instructor than pedagogical skills.

In prescribing, the instructor's big task is to match materials and methods with an individual's learning needs. Because in most training programs there is such a wide spread of individuals—adults with differing backgrounds of knowledge and attitudes in addition to differing intellects, interests, and capabilities—no single textbook or set of materials or isolated method can satisfy all individual requirements. Some people learn best in short steps, others in longer; some grasp new principles quickly, others need more explanations or more examples or more reinforcement. A set of books aimed at the average adult student (or, too often in adult programs, the average "child") can satisfy neither the slow learner at one end of the scale nor the fast learner at the other. Some students prefer programmed materials, with a chance to check results after every frame; others prefer workbooks with lots of drill on every new concept; still others feel cheated if they are not given an old-fashioned textbook such as they may have used in school years before.

The same observations have been made about methods. One student learns best by reading a textual explanation, another by looking at a visual presentation or illustration, a third by hearing an explanation. A student may freeze during a teacher's explanation and not remember a word, but he may absorb fully the explanation of a peer for whom he has no fear, especially if that person has just faced the same problem and has overcome it. Some students still want to have traditional class lessons, with the instructor giving assignments based on them.

Thus the instructor must be prepared to draw on a wide repertoire of materials and approaches in order

to match them in his prescriptions for the particular needs of a particular student. This means that an instructor must be well acquainted with many resources. He must know their strengths and weaknesses and suitability for different students. He has to be able to use them effectively in his prescriptions, bringing them in at the right moment, particularly in reading programs. Finally, if commercial materials and the usual methods fail, a good instructor must be capable of creating his own materials and methods to zero in precisely on the student's problem.

The LINC program recommends only a basic set of commercial books for classroom use. Each classroom needs only a few copies of each, since students are working at different levels, perhaps on different courses, at one time. Any institution implementing the LINC program may use its own supply of materials instead of those recommended, or can add them to the basic set to make it more comprehensive.

Evaluation

The LINC program has three levels of evaluation. At first the placement inventory reveals the item and objective each student must start work on. When a student completes work on all the objectives of an item, and both the instructor and the student are satisfied that he is ready for the test, he takes the item progress check immediately. If he reaches the criterion score, he continues work on further items until he completes the unit. He then takes the unit progress check, which tests the objectives of all the items in an integrated way. A final evaluation when the student has completed the course checks the student's retention of course objectives.

All the item and unit progress checks have two forms. The recommended criterion on all Form 1 checks is complete mastery. A mistake indicates the need for a further prescription, preferably with different materials or a new method, to give the student a fresh opportunity to overcome his difficulty. After remedial work he tries Form 2 of the check.

Criterion scores recommended for Form 2 checks are about 90 per cent, and there is a "Teacher's Judgement" safety valve to let students proceed or, in borderline cases, do further remedial work.

Instructors must stress to students that evaluation is for diagnostic and remedial purposes and not for the usual percentage mark to place them on a scale with other students to see if they pass or fail. Each student plots his progress on his own profile chart to show the objectives he has met and perhaps the time it has taken him to complete each item or unit. Gradually, both the instructor and the student should come to treat evaluation as a source of learning more about the student himself, his strengths and weaknesses, and the methods and materials best suited for his learning needs.

The cycle of testing, individual prescription, individual work with varying materials and methods, and individual evaluation continues throughout the program.

The LINC program exemplifies the principles and processes of individu-

alization which many adult educational institutions in Canada are trying to implement. Use of the program encourages, and even forces instructors to work on a one-to-one basis with adult students. If instructors use the program conscientiously, even after they expand or adapt it, they automatically put the principles and processes into effect in the classroom. In this way the LINC program is a vehicle for innovation.

Basically its content satisfies the core requirements of most provinces, but its process allows content units to be added, subtracted, or changed to fit a range of provincial curricula. Its system of prescription allows each teacher to include his own favourite textbooks and methods. Its system of evaluation allows criteria to be adjusted to fit local standards. Courses other than the mathematics and communications of the LINC program can be modelled on its process. LINC thus serves as a framework on which to build the variations required by the provinces and the institutions which provide adult basic education in each province.

Busy instructors may not have the time, ability, or inclination to develop a full program at once. However, by giving them a framework, a basic system complete and viable from the first day, they are relieved of much of the tedium of development, they have a model to follow, they can make changes and improvements gradually and they can be expected to conduct a very high level of relevant training in their classrooms.

NOTE

¹For a more detailed description of this concept as developed by the DACUM approach consult the article in the previous *BTSD Review*, Vol. 11. No. 1. May, 1973: *Sequencing and Clustering Behavioural Objectives in Designing a Curriculum* by L.G. Tippet.

ILLITERACY AND POVERTY

Coolie Verner

*Adult Education Research Centre,
University of British Columbia*

I

Since the middle of the 18th century, adult illiteracy has been a matter of concern. At intervals, this concern has exploded into feverish activity, however, the action was never sustained long enough to materially affect the proportion of adults who were illiterate. During the past two centuries there have been a variety of reasons for a sudden interest in the illiterate adult, but these have rarely related to literacy itself. Far too often, illiteracy has been the scapegoat for other social ills associated with it, but rather than attack the basic maladjustments of society, illiteracy has been the perennial target.

Moral Education

The earliest campaigns against illiteracy were largely missionary endeavours aimed at saving souls. It was assumed that certain groups in society were sinful because they could not read their Bibles. When members of the British and Foreign Bible Society encountered difficulty in selling Bibles to those who could not read, William Smith opened a school in Bristol, England to teach adults to read the Bible. This was in 1812. The immediate success of the venture led to the formation of "The

Bristol Institute for Instructing Adult Persons to Read the Holy Scriptures". This was undoubtedly the first organization established solely to promote adult education, albeit as a means of selling Bibles.¹

The Adult School Movement grew out of evangelism among members of the minor sects that were becoming prominent at the time and out of genuine philanthropy arising among the newly developing middle class spawned by the industrial revolution. For them, sin was rampant in the world—particularly among those unfortunate poor who populated the growing urban slums in the industrial cities. These poor were illiterate; therefore, by teaching them to read the Scriptures they could help save themselves from sin without, at the same time, upsetting the "cheerful submission to their lot" that was thought to be characteristic of the poor. The central concern was not poverty but rather the manners and behaviour of the poor. Because people believed that the ability to read the Bible would strengthen the morals of the poor, consequently reducing crime and other associated ills, philanthropy took the form of adult schools.

The principal propagandist for the adult school movement was Dr. Thomas Pole, a Quaker. In 1814 he published a book on adult

education that introduced both the term and the concept in the first systematic work about educating adults. This book not only propagated the adult school idea but also provided evidence that adults could learn at any age. Although principally a moralistic tract, Pole's book was unusually prescient in anticipating much of what is known today about adult education and the problems of teaching adults.

The adult schools usually convened on Sunday afternoons and enrollment was restricted to those over sixteen years of age. For the most part, they were staffed by volunteers and governed by rules that were rigidly enforced. Pole² gives the regulations governing teachers as follows:

Private Rules for the Regulation of the Teachers; each of whom should have a Copy in his Possession.

1. Each teacher to be furnished with a class-paper, to keep an account of the attendance of each learner in his class; which is to be filled up, and laid on the conductor's table before three o'clock.

2. As soon as a teacher finds a learner in his class is fit to be advanced to a higher one, he is to inform the conductor who officiates for the day.

3. The teachers are requested to be punctual to the time of meeting; that they endeavour to preserve stillness in their classes during the school-hours; and that they particularly observe the mode of instruction adopted in the school, in respect to reading and writing; when the bell rings to remove the

lessons, to see that each learner cleans his own slate, waiting for the second ringing of the bell to remove them.

4. A reading teacher to attend to one class only; and a writing teacher to two classes.

5. At the close of the school the bell is rung; then the class next the door is to move out first, led by the teacher to the door; the other classes following in the same manner, according to the order of their seats, until all the learners are dismissed. After the room is cleared of the learners, the teachers are to put the slates, pencils, lessons, etc. in the proper places appointed for them.

6. When a teacher cannot conveniently attend, he is to apply to the alternate teachers of the same class to supply his place for that day; if unsuccessful in such application, he is to supply the deficiency from the list of supernumeraries; and should no supernumerary be at liberty, he is to inform the conductor, the day before that on which the school is to be held, that a person may be procured to supply his place.

7. In case a teacher wishes to resign his office, he is requested to mention it to the conductor at least one month previously to his leaving the school.

N.B. The list of supernumerary teachers to be added to each copy of these rules.

The adult school movement spread from England to the other continents and was found wherever these were both poor people and a concern for sin. It finally waned

after some twenty years of intensive activity. For some curious reason sin was associated almost exclusively with illiteracy, yet there was little evidence that literacy eradicated sin or that sin was unknown among the more affluent and literate members of society. Furthermore, it did not occur to those promoting adult schools that literacy might be applied to something other than Bible reading; consequently, when those among the poor who learned to read began to question the conditions that made them poor, support was withdrawn from the adult school movement.

In England during the 19th century, poverty did not result from unemployment but rather from economic inequality. Learning to read influenced neither employment, income, nor sin but it did produce discontent among the poor. This ultimately led to changes in the economic imbalance that resulted in the working man receiving a greater share of the products of his labour. Thus, literacy programs had an indirect influence on poverty, if not on sin.

II

The latter half of the 19th century spawned no major drives to educate the uneducated. The rapid progress of the Industrial Revolution did require that working men learn to manage industrial machinery and understand mechanical processes. In answer to this need Mechanics Institutes came into being to provide the required learning. For the most part the illiterate adult was all but forgotten during this period.³

Immigrant Education

Literacy education re-appeared at the turn of the 20th century when the great influx of immigrants from Europe produced a vast population, illiterate in English, that could not be readily assimilated by North American society. Under the designation of *Immigrant Education*, programs were offered to teach these new settlers to speak, read and write the English language. In this case, literacy was perceived as the route to cultural assimilation more than as an end in itself. Eventually the concept of *Citizenship Education* replaced the early program and it did achieve its goals fairly extensively.⁴

Adult Elementary Education

With the growth of northern industrial centres in the United States and the decline of foreign immigration came an increase in the internal migration of native born populations. Rural people moved to the cities and southerners moved north. Both of these populations were badly undereducated and generally illiterate, which created social problems in the cities. A new kind of cultural assimilation was required and it was again assumed that illiteracy was the source of the trouble. Thus, the illiterate native population became the target for *Literacy Education*. In a sense, this movement transferred to domestic migrants. It was in this period that Cora Stewart⁵ established her Moonlight Schools and Will Love Gray⁶ started the Mill Schools in South Carolina.

Although at first the emphasis was on literacy skills, this soon

changed to remedial education comparable to that received by children in the school system. The designation was also changed to become *Adult Elementary Education*.⁷ Since that time, literacy and elementary education have been an integral part of adult education but only at the minimal level required to function satisfactorily in the society. During World War II, the military establishments in Britain and elsewhere conducted intensive programs of literacy education in order to prepare soldiers for technological warfare. Although the literacy education ceased after the war, education for warfare continued.

Mass Education

When the underdeveloped countries of the world began to demand independence and their place in the world order, literacy education was perceived to be the first and greatest need. The United Nations inaugurated an international program of *Mass Education* which began with simple literacy, but this gave way to *Fundamental Education* and finally to *Community Development* as a potential solution to all social problems. Although many adults were taught to read, there were far more crucial learning needs in underdeveloped countries in order to produce the social and economic changes required for survival. Education in vocational skills, agriculture, health, environmental sanitation, child care, and similar subjects were of greater utility for national development than was literacy education.

Adult Basic Education

Modern productive technology has reduced the need for unskilled labour. This has lead to extensive

unemployment and the consequent poverty of growing numbers of people. Most individuals assume that unemployment results from unemployability which is thought to be largely the result of illiteracy; consequently, a new campaign is under way to provide *Adult Basic Education* to solve the problem of poverty. This new scheme has moral overtones not unlike the Adult School Movement. It differs but little from past programs and the prognosis is no better for solving the basic problem.

III

The persistence of poverty in an economically advantaged society is almost incomprehensible. To explain this phenomenon we engage in some very tortured reasoning based on myths that have persisted for the past two centuries.

1. A poverty group exists because its members are unemployable or because they are unwilling to work.
2. They are unemployable because they have no marketable skills and an industrial society has a lessening need for unskilled labour.
3. They are unskilled because they are under-educated.
4. They are under-educated because they are illiterate.

Since employment depends on employability and this requires an education which, in turn, is based on literacy, the solution to the problem of poverty lies in educational programs for adult illiterates.

The fallacy of this line of reasoning has been proved so often in history that its survival is a mystery.

Employment depends upon the state of the economy and the requirement for manpower. As a general rule, it is probably true to say that in periods of high demand we have full employment irrespective of individual skills or education. Conversely, when labour is plentiful and jobs scarce neither skill nor education will prevent unemployment. At the present time unemployment is affecting everyone regardless of education, with those better educated finding little more demand for their labour than are the under-educated.

The acquisition of a marketable skill is not dependent upon level of education. In the days before literacy was the norm, most skills were learned without an ability to read as a prerequisite.

IV

In developing educational programs for under-privileged adults, numerous factors must be taken into account.⁸

The functions and purposes of the educational program must be simple and perceived by the disadvantaged as having obvious value to them in their sub-cultural setting. Thus, the content of the program must be geared to the functional need for learning as perceived by the participant. In most cases, this will eliminate literacy as a necessary prerequisite because the under-privileged adult has survived

without it. In time, after other more urgent needs have been met, literacy may then itself become a need. Underprivileged adults have a greater need to learn marketable skills than to become literate. With the advances made in instruction and instructional technology it is possible for illiterates to acquire vocational skills without first acquiring literacy. This idea will, of course, upset our traditional notions about learning and education so that a new non-literate approach to learning will be required.

The adult school movement described by Dr. Pole was simple and uncomplicated. It succeeded because literacy was an unmet need of adults at that time—the only avenue to social betterment through information and education. Communication technology now provides access to knowledge without sole dependence upon written communication.

The setting for education must suit the poverty sub-culture. The school is a formal institutionalized structure incompatible with, and contrary to, the informal, primary, group relationships that characterize the poverty culture. As early as 1730, Griffith Jones recognized the deterrent effect of using schools and suggested that "...no pompous Preparations or costly Buildings are thought of, but a Church or Chapel, or untenanted House of convenient situation, is fixed on..." Again in 1814, Dr. Pole cautioned against trying to teach adults in a child-oriented setting, and in 1856, Hudson noted that the poor were excluded because of the "...time and trouble of suitably attiring themselves to appear in the company of the middle class". The current popular con-

cept of the store-front centre is a move to establish a setting acceptable to the disadvantaged. This may necessitate a restructuring of our own values about the suitability of settings outside the school for learning.

The instructional situation must fit the pattern of relationships that is found in the poverty sub-culture. Since only simple, primary, group relationships are acceptable to the poverty group, instructional groups must be small enough to provide such primary relationships.

The status and role relationship established in the traditional school between teacher and pupil is not acceptable to the disadvantaged adult. The roles of group members in an instructional situation must be as flexible as they are in the poverty sub-culture, so that an individual has a range of choices which permit him to define his own role as well as influence the roles of others in the group. The teacher cannot assume a traditional teacher's role but as other group members do, must accept the role assigned by the group.

The materials used must be keyed to the disadvantaged sub-culture. Mass-produced materials designed by and for the middle-class culture are not acceptable to the disadvantaged; consequently, instructional materials will need to be prepared specifically for each group in terms of the experiences and needs of that group.

The learner must experience success on his own terms not in terms of the standards set by the dominant social system. The traditions of elementary and secondary schooling are not geared to the

special needs inherent in the cultural milieu of the disadvantaged adult.

V

The education of the disadvantaged adult has been episodic. The initiation and duration of each episode has been determined by the impact of the disadvantaged upon society. So long as the poor play a functional role, their under-educated condition is ignored. When they become dysfunctional in the system, social betterment programs are introduced which usually are a revival of interest in literacy education.

The history of literacy programs indicates that they are not the solution to poverty any more than they were the solution to sin. The solution to the problem of poverty is far more complex than that which is suggested by a simplistic educational approach. It demands a far greater concentration of the resources of society in its solution than is now expended through education for disadvantaged adults. This is not to suggest that literacy programs are useless but rather that adult education for disadvantaged adults must be a continuing activity not merely a stop-gap approach to a basic social problem.

For adult education to achieve the objectives set for it, the educational establishment must abandon those cherished myths and stereotypes about learning and education that are now a barrier to success. The knowledge about functional education for the disadvantaged is available and the skills and technology required to

achieve success are known. All that is lacking is the willingness to acquire and apply that knowledge and skill, in the provision

of educational opportunities for the under-educated in our society, by those who plan, control, and conduct adult education.

NOTES

1. Verner, Coolie (editor). *Pole's History of Adult Schools*, Washington, D.C.: Adult Education Association, 1967.
2. *Ibid.*
3. Hudson, J.W. *The History of Adult Education*, London: Longmans, 1851, (Reprinted in 1969).
4. Anderson, J.T.M. *The Education of the New Canadian*, London, 1918.
5. Stewart, Cora. *Moonlight Schools*, New York, 1922.
6. Hardy, H.N. *Farm, Mill and Classroom*, Columbia, S.C., School of General Studies, 1967.
7. Cass, Angelica. *Adult Elementary Education*, New York: Barnes and Noble, 1956.
8. Verner, Coolie. "Human Characteristics in Slow-Growing Regions," In *Stimulants to Social Development in Slow Growing Regions*, Edmonton: Alberta Department of Agriculture, 1967, pp. 16-31.

THE IMPORTANCE OF TEACHER ATTITUDES

"Techniques for Teachers of Adults", Vol. XIII, No. 8, May 1973

National Association for Public Continuing and Adult Education

Your success in changing students' negative attitudes depends, to a marked degree, on your attitudes toward your students, their values and ways of communicating. For example:

- One study shows that teachers who seem successful are able to set aside their own value systems and accept their students as human beings of considerable potential.
- It is important to respect the language of sub-cultures. It may help you to know that scholars are now judging these languages not inferior, but grammatical and highly functional within the group. To attack the way some students talk, no matter how good your motive, is to attack them and their backgrounds, and make them feel different and unworthy.
- Guard against feelings of contempt about the "live for today" attitude of some students. You may betray your disdain nonverbally, via facial expression or gesture. Try to understand why they have such a "here and now" attitude.
- Recognize the adult students' desire for quick returns for their efforts. Make sure that your subject matter appears immediately useful to them.
- Show your students that your subject is relevant to their needs by giving examples of how it can be put to use, and by encouraging them to think of examples.
- Remember that disadvantaged adults are often self-conscious about their lack of education. To help them get over this, some teachers hold class discussions on why students didn't finish school when they were younger. When students find out that others have reasons similar to theirs, and that the teacher understands and accepts these reasons, their embarrassment is relieved.
- Maintain a flexible attitude toward your lesson plan; stand ready to alter your course of action when you see that some students seem tired, confused, or bored.
- Be ready to admit you don't know all the answers. This can be a very comforting thought to students who may think they are the only ones with knowledge gaps. Encourage them to work with you in tracking down the answers.
- Try to be understanding about rebellious, lazy, or apathetic students; a little exploration may reveal the reasons for such unproductive attitudes.

INNOVATIVE APPROACHES
TO
ADULT BASIC EDUCATION
IN THE CONTINUING EDUCATION DIVISION
OF CANADORE COLLEGE, NORTH BAY

Paul J. Dudgeon

*Continuing Education Division,
Canadore College, North Bay, Ontario*

1. The Process Begins

In April 1971, the Dean of the Canadore Continuing Education Division, North Bay, began to experiment with innovative educational methods in an attempt to obtain better learning outcomes from division programs. In addition, instructors desired to be evaluated and it became obvious to administrators that traditional measures used in evaluation were unsatisfactory. We wanted to find a process that would allow the precise measurement of learning and permit administrators to evaluate instructors on the basis of whether or not learning was actually taking place under their direction.

Don Stewart, of SLATE (Systems for Learning by Application of Technology to Education) Services, has said that, "Learning often occurs by chance rather than by design", and we came to the same conclusion about our own program. (At this time we had been operating solely on the traditional model. We made little or no use of instructional technology and employed lock-step timetabling and grade level distinctions with no real recognition of individual learning differences other than the fact that so many students "passed" and so many "failed".)

Instructors were proud of the "quality" and the "high level" of their courses, but without empirical evidence of specificity this was impossible to quantify or even qualify.

The search for a better way began and the path led to experiments with programmed learning materials. We quickly found that programmed learning was but *one* tool for the instructor and certainly not totally satisfactory. In fact, using programmed material without specifying objectives proved to be almost fruitless. Objectives should be clearly specified before the programmed materials are written. Obviously we had to have a more adequate starting point.

2. The Learning Systems Approach to Instruction

We scheduled two workshops on behavioral objectives and the learning-systems approach to instruction. Before the workshop, an instructional technologist was hired to be our educational services officer. This officer proved to be essential, especially in the beginning phases of a new program. Workshop leaders can take faculty to new levels of readiness to implement innovations

but they also need someone qualified to develop and work with them after the workshop. Projected innovations are usually not successfully implemented because of lack of continued support. The educational services officer provided this support.

The systems approach to instruction and its essential component—"the behavioral objective"—were accepted by faculty and administrators to be viable alternatives to traditional approaches to instruction. We were involved with basic education for adults who obviously do not have time to waste in lock-step programs. These adults themselves were aware that people learn at different rates. We have found that adults want us *to be innovative and teach them only what they can't do!* The majority of adults taking basic education are drop-outs or failures from our elementary and secondary systems. It is ridiculous to sit by and receive payment for duplicating the traditional methods which put these persons in the drop-out or failure category.

In August, 1971 a commitment was made to the systems approach to instruction and the division fully implemented a process of individualization in its basic education programs.

We have mentioned the terms systems approach, learning systems and behavioral objectives. What do these terms mean?

A behavioral, or performance objective contains three items: an outline of what the student must be able to do, a description of the conditions under which he must be able to perform, and the standard of acceptable performance.

The following is an example of a behavioral objective taken from Mager:

"The student must be able to write a musical composition with a single tonal base. The composition must be at least 16 bars in length and contain at least 24 notes. The student must demonstrate his understanding of the rules of good composition by applying at least three of them in the development of his score. The student is to complete his composition within four hours."¹

Behavioral objectives were fully implemented so we could be sure that both instructors and students knew what they had to do.

Once we knew what a behavioral objective was and had written some, we realized that to write objectives for all our programs would take too long, be costly and to our minds be a "reinvention of the wheel", since many commercially prepared objectives were already available.

An eclectic approach was used in which our own objectives, written by the faculty, were combined with the many available commercially produced objectives to get our process of individualization started.

For our definition of a system we can turn to Dr. L.C. Silvern:

"A system is simply the structure of organization of an orderly whole, clearly showing the interrelations of the parts to each other and to the whole itself."²

More explicitly:

"Systems Approach is a process consisting of four major parts; anal-

ysis, synthesis, modeling and simulation."³

In 1965 Silvern introduced the term 'Anasynthesis' for the above process. Anasynthesis applies to any system, not simply to that of curriculum development in education.

There follows a discussion of two further innovations that are contributing substantially to our development of a systems approach to instruction.

3. The Educational Sciences

The Dean of Continuing Education, and the educational services officer have participated in the Educational Sciences course given by Oakland Community College, Michigan. We see the Educational Sciences as defined by Dr. Joseph Hill, President of Oakland, as a key to furthering and directing our attempts to innovate while individualizing our programs.

Presently we place a student in our individualized programs without really knowing his cognitive style. The Educational Sciences, as a conceptual framework, will permit us to begin to reach every student in our individualized program and help us direct him to learning situations appropriate to this style.

The Educational Sciences as defined by Dr. Joseph Hill are: symbols and their meaning, cultural determinants of the meanings of symbols, modalities of inference, biochemical and electro-physiological aspects of memory, cognitive

styles of individuals, teaching, administrative and counselling styles, systemic analysis and decision-making. (See Appendix F for a paper on the Educational Sciences and a bibliography.⁴)

Cognitive Style Mapping

Through the use of cognitive style mapping we can begin to route our students to personalized education programs that are built on their cognitive style strengths. We can also augment the cognitive style weaknesses found through analysis of the map. Drs. Hill and Nunney define cognitive style mappings as follows:

"The cognitive style map gives a picture of the way a student derives meaning from his environment and personal experience. Each map, like each student, is different. A student's cognitive style is determined by the way he takes notice of his total surroundings—how he seeks meaning—how he becomes informed. Is he a listener or a reader? Is he concerned only with his point of view or is he influenced in decision-making by his family or group associates? Does he reason more like a mathematician or social scientist or fisherman? (See Appendix E.)"

We can investigate and use administrative, counselling and teaching-style information to fully realize the potential of our *human resources* which at present we know very little about.

In order to advance our degree of learning-systems implementation, we have begun to use the Education-

al Sciences as the framework and have already mapped a large group of basic education students.

We reached a point in the implementation of an individualized process at which we seemed to be "marking time" and began to have problems without solutions. There was seemingly no way to augment the statistical gain scores we received after the individualized process was implemented.

Through the Educational Sciences in general, and cognitive style mapping in particular, we should be able to increase our gain scores and have a more effective system using the present individualized process as our base.

4. A Sophisticated Evaluation System For An Individualized Program

The Canadore Comprehensive Achievement Monitoring Model

Earlier this year, we investigated an evaluation system developed by Dr. Wm P. Gorth and Dwight W. Allen at the University of Massachusetts. Comprehensive Achievement Monitoring (CAM) is a computer based criterion-referenced, longitudinal testing program using sampling techniques.⁵ We know very little about retention of objectives by students in our program. We presently can say only that the student achieved the objective on a given day and at a given time but how long he retains it is not yet determined. We recognize the importance of instituting a system that will provide answers to questions of retention of objectives by our students.

Dr. Robert O'Reilly (Chief of the Bureau of School Cultural Research, New York State Department of Education) implemented CAM in many schools in New York State. CAM includes interchangeable test instruments derived through stratified random sampling. These are administered continuously as a student progresses through his individual set of objectives.

We have also noticed that as a student progresses through a unit he often learns portions of objectives which are yet to be met in later units. CAM would document this and students would not be forced to re-do objectives they had already met. Thus, we will not rely on a single pre-test at the beginning of a unit to appraise which objectives a student must achieve. CAM accounts for the dynamics of learning through objectives. CAM is primarily a management tool for the instructor—it helps him *manage the learning in an individualized program.*

Canadore College with the help of Dr. O'Reilly and the co-operation of Dr. Ewald B. Nyquist—Commissioner of Education, the State Education Department of New York—is now in the process of implementing CAM in the Continuing Education Division Programs.

We have developed a Canadore CAM Model for Individualized Programs. We know that CAM will introduce economy into our testing through the use of item and person sampling techniques. The CAM Computer Programs being developed will provide pretest, posttest, trend and retention data as well as an automatic system for validating objectives and other components of

the system. This model is designed to sharpen our ability to intervene in the prescription phase so as to make these suggested learning activities more accurate for each individual learner.

5. Instructional Materials, Equipment and Subject-Matter

An Eclectic Approach to Materials

We used the excellent materials produced by Saskatchewan NewStart to get our process of Individualization started. Saskatchewan NewStart considered their materials a "starter kit" and they have lauded us for being true to that concept. At North Bay their materials were used as a starter kit which we augmented and revised to suit our needs. Information gained through use of these materials, along with changes, was fed back to curriculum developers at NewStart.

The Saskatchewan NewStart materials were found to be too print-oriented in their prescriptions for *our* adapted use. Almost immediately we began to supplement a wide variety of commercially-produced and faculty-developed media software. Saskatchewan NewStart provided our process of individualization with an immediate core of materials upon which to build a program that would be adapted to our needs through judicious selection of other packages.

A Variety of Audio-Visual Equipment and Materials

Students were given individualized programs and they progressed at their own learning rates.

The heavy previous emphasis on print media was altered through the purchase and development of a wide variety of media as vehicles to facilitate learning individual objectives. Audio-visual equipment was purchased that was complementary to the new media.

The quality of media is very important. For example, we found some students dislike purple ditto prescription sheets and yet reacted very favourably to colored prescription sheets expertly printed in black on an offset press. We must know what "turns a student off" if we expect to bring about learning. Malfunctioning equipment, or poor audio or visual material may do more to *impede* learning than to help it.

Commercial Packages and Faculty Produced Material

The basic education program uses commercially prepared packages in communications and mathematics. The individualized science curriculum is based upon a faculty-developed program. Much of the purchased material has been revised, rewritten, augmented and adapted to our needs. We have also acted in a field-testing capacity for individualized media to meet needs of individual students.

Several questions regarding faculty production must be considered: Who holds the copyright? Should we have several packages produced if we know that the cognitive style of the person producing the package may determine the style of the package? Should instructors be given released time to write programs especially when none are available commercially?

As a rule we purchase objectives rather than write them. It is less expensive and the market place currently offers objectives for almost any program one wishes to give.

Humber College's Randa Package of Objectives for Individualized Programs

The revised Humber Randa (Retraining and Apprenticeship) package was a welcome find in our eclectic search for additional "higher level" objectives. We have profitably integrated major portions of the English and Mathematics packages to augment our own programs.

Like Skills or "Coping" Skills

In our program we feel that life or "coping" skills are a necessary component of our educational goals and we are currently investigating the most suitable ones for our purposes from the following sources: Metro Basic Training for Skill Development (BTSD) Committee Life Skills objectives and matrix, Saskatchewan NewStart Life Skills Program, the Rural Family Development Program of the University of Wisconsin and Oakland Community College General Orientation program.

What has only recently come to our attention is the work of Professor George Isaac Brown of the University of California on "confluent education". Our investigation of the work done in developing coping skills has led us to conclude that the total emphasis on the cognitive element is perhaps simply too "exclusive" an approach. What has happened is that one of the oldest traditions in western education is being forgotten: education of the total human being. A vital part of

this is the education of the affective capacities of our students. Quite often students drop out of schools because they feel they are irrelevant or dehumanized. The way to combat problems with students dropping out and becoming alienated is for educators to come to grips with the affective side to education. Professor Brown's framework offers a way to bring about confluent education where there is an "integration or flowing together of the *affective* and *cognitive* elements of individual and group learning—sometimes called humanistic or psychological education".⁶

Validation of Materials

Validation studies were undertaken by the educational services officer on a large segment of our commercially purchased objectives and test instruments. The results of our validation studies were made available to students, faculty, administrators and producers of the material as well as administrators and faculty of other colleges who were using the same materials. (These results are available through our educational services officer.)

Evaluation Committee on Instructional Packages

The subject of evaluation has become critical and the Northern Regional BTSD Committee, chaired by the Dean of Continuing Education at North Bay, is presently meeting to write and distribute a manual on the validation of packages for use by administrators and faculty in the colleges.

The projected manual will stress the design of validation projects in

order that colleges can begin the task of validating much of the material that is currently being used.

At North Bay we have undertaken studies to validate the NewStart communications material and our own faculty-developed materials in communications, mathematics and science as well as commercially-prepared materials.

Student Orientation to Materials and Equipment

Student orientations changed from rules-oriented discussions to a program that introduced a student to the systems approach to instruction with each faculty member. The orientation should be an individualized program using behavioral objectives as the vehicle. Orientations also include instruction in the operation of instructional hardware, such as video-cassette playback units, tape recorders, filmstrip-audio units, language machines and teaching machines.

Once you have a process of individualization, the student will use a greater variety of media and equipment. Without instruction in the operation of this equipment there will be less effort made to seek out different resources.

We have found that as much of the audio-visual equipment and materials as possible should be portable. This facilitates rearranging carrels and permits students to take equipment and software home for further practice and reinforcement. (See Appendix B for a "script" for an audiovisual student orientation to the Systems Approach.)

Student Attitudes as a Means of Development

We have conducted student attitude surveys and the results of these surveys have given rise to many changes in procedures and materials as our implementation progresses. We have produced a series of video tapes on student reactions. Some of the tapes document student reaction to both individualized settings and traditional ones.

6. Placement, Testing and Evaluation

The Grades 5 - 12 Adult Basic Education Program

The adults who joined our program lacked the necessary prerequisite standing of either a grade 10 or grade 12 to enter their chosen skill training or apprenticeship programs. Participants in the program were permitted to avoid a lock-step system of traditional grade level and to begin an individualized college grades 5 - 12 program. Students could enter the program at any time, be evaluated through placement inventories, and *work at only what they demonstrated they could not do upon entry*. If a student successfully completed all placement inventories he would be granted the college grade 10 or 12 certificate (which is not equivalent to the secondary school diploma in Ontario, but is all that is required for further skill training).

The Role of Testing and Placement in an Individualized Program

Essential to an efficient individualized program is a diagnostic

testing centre whose personnel administer the tests for cognitive style mapping—a computerized program to determine learning strengths—placement inventories and the many individualized pre-tests and post-tests.

The diagnosticians in the centre must have a close relationship with each instructor as the interpretation of the test results should be done jointly by the instructor and the testing centre personnel.

Tests are but one indicator the instructor uses in his professional role as diagnostician and decision-maker in the learning process. Therefore, he uses test information tempered by his professional judgment in prescribing a route for the student to complete objectives.

We don't hide tests and answers from students. The approach in a systems-oriented program is to take the mystery and fear out of tests by giving the students the objectives and telling them what they are going to do. To be meaningful, tests must measure the students' achievement of the specified objectives.

We found that cheating may occur. Some students may go through several units by simply copying answers in written tests. This is easily avoided through oral tests built in as program objectives. Our new tracking system also assists in bringing cheating to a minimum. If cheating is a problem, some selected test instruments can be given in a rigorously supervised atmosphere to check on student progress.

It has been found that the Canada Manpower Centre (CMC) should do no testing before the student comes to the college. The college placement inventories and other

tests are sophisticated enough to tell us what the student can and cannot do. Thus standardized tests, not related to our objectives, tend to be a waste of time. Also, if standardized scores are given to the student they may tend to prejudice his performance on our placement inventories.

Criterion-References and Norm-Referenced Evaluation

Behavioral objectives and a systems approach to instruction necessitated a criterion-referenced measurement system (i.e. the student must be able to perform at a specified level of accuracy which in most instances is at 80%), and we implement criterion-referenced measurement without disregarding the valid, but different application of norm-referenced measurement. In our program criterion-referenced measurement is used to keep track of the individual student's achievement and progress rather than an assessment based upon any comparison with a group. (For a discussion of norm-referenced and criterion-referenced measurement see Popham's *Criterion-Referenced Measurement*⁷, or view the Vimcet filmstrip-cassette presentations on evaluation.⁸)

Tracking the Student on an Individualized Program

Systems have been developed to track the daily progress of every student on each objective of each subject. A tracking system is critical to the success of the process because it provides data for the student, the instructor, the educational services officer, the administrators, the counsellors, and the sponsoring

agencies. Without immediate, reliable tracking data, adequate *decision making* by instructors is hampered; student progress is slowed; validation of material is impossible; sponsoring agencies lack data about clients' possible early or late completions; and cost savings can't be ascertained.

We now have a computer system for tracking each student by recording pretest and posttest data. The computer produces the unexcused absence report and detailed enrollment information as required by Canada Manpower. We eventually hope that this computer tracking system of learner achievement data can be accepted by Canada Manpower in lieu of the presently utilized unexcused absence attendance record.

Evaluating the Individual Student

The traditional A, B, C, D, F grading system was eliminated in favor of an A, B, I system where B = 100%, completion of objectives with a proficiency score of 80 - 85%. A = items in addition to B that are specified by the instructor to the student as required for an A, and I = Incomplete. Every student beginning the program is considered to be "I" until he completes all of the objectives of his program and he reaches the "B" standing. (An A - I system is presently being contemplated because if an item is important and you can state it behaviorally, then it should be part of the 100% required for the present "B".) Several persons have developed a matrix of objectives relating to occupations. It is better to relate an A - I system to an objectives-occupation matrix than to use an A, B, I system to achieve the same thing.

7. Staffing and Professional Development

A Team Approach to Implementation

It is important that senior administrators be committed to these innovative approaches to education. Too often, faculty get involved in innovations only to find administrative support lacking and programs therefore fall short of what could be achieved.

In the Continuing Education Division we took a "team approach" to individualization. The team consisted of the Dean of Continuing Education (Paul Dudgeon), the Educational Services Officer (Andy Jimenez), and the Chairman of the Continuing Education Division (John Brock). Specific roles are demanded, and the system becomes effective only when the team member plays his unique role.

The Dean's role is to manage the operation, specify the policy, *know where the operation is*, know where it is going and assemble and direct the resources to get it there. The Educational Services Officer is charged with the job of providing the systems approach "know how" to support and develop administrators, faculty, counsellors, students, programs, objectives and evaluation. The chairman is the man on the "firing line" and his job is to interact with faculty and students and implement the planned innovation at the operational level.

In our division, the team approach worked well, and each team member interacted with the others to fully implement the system. The team was able to operate as a problem-solving group permitting a

fairly smooth implementation and avoiding many potential impasses. The team combined to measure learning outcomes and provide an effective program of basic education for adults in the North Bay area.

Where Will the New Faculty and Administrators for the Systems-Oriented Roles Come From?

A significant problem in implementing a systems approach to education is, "Where will we get the trained personnel?" When we have worked with people to get programs under way we have found that they usually have a need for specially trained people who are often not available.

A need exists for administrators, faculty, counsellors, para-professionals, educational services officers, instructional technologists and audio-visual technologists - all with expertise in the learning-systems approach to education in general and to curriculum development in particular.

After having recognized the real needs in our area, I am plagued with questions. Are our university colleges of education preparing instructors and administrators for the systems-oriented need of the community colleges? Or are they preparing people primarily oriented to the *present* needs of secondary and elementary schools?

Community colleges account for a large portion of education in Ontario and someone must take the responsibility to prepare administrators and faculty trained in systems and the educational sciences.

I submit that we should do more institutional research to give us a strong base. We must also determine who is best suited to produce the specialized kinds of administrators and faculty that we need to meet the challenges of innovation we find in the colleges today.

Professional In-Service Development

In the Continuing Education Division we place a strong priority on professional development and elicit all help available from the Ministry of Colleges and Universities, especially from the curriculum and professional development sections.

Training Instructors to Implement a Systems Approach to Instruction

Instructors were trained through workshops followed by concentrated assistance from the educational services officer. In an effort to "practise what we preach" the educational services officer individualized his programs to augment instructor ability to use the learning systems approach. (Appendix A contains a description of the process used to develop the Continuing Education Division faculty.)

The Use of Paraprofessionals and Peer Tutors

A process of individualization opens the door for the innovative use of paraprofessionals trained to work in a systems-oriented instructional environment. Also, peer tutoring becomes a process that if supported and paid for, can be of tremendous assistance to students

with learning problems. Some students relate much better to peer tutors than to instructors or even paraprofessionals. It is dishonest to use a peer tutor without pay. Peer tutoring with or without pay may slow the tutor's progress. Some people believe that peer tutoring helps the tutor learn his own work more thoroughly, but I feel there are definite limits to this.

Paraprofessionals are used in our program to do routine work helping students meet objectives. This frees instructors to play their professional role as learning diagnosticians, decision-makers and resource persons within the learning environment. Our paraprofessionals and instructors are resource persons to the students and they often solve learning problems by working in teams. (See Appendix F for a description of the hierarchy of the roles of paraprofessionals in individualized programs.)

8. Interface With The Department of Manpower and Immigration And Its Canada Manpower Centres (CMCs)

Our BTSD grades 5 - 12 program is primarily designed to meet the basic education needs of Canada Manpower clients in the Nipissing area. The terminal objectives of the program are geared to be the entry requirements of the client's chosen skill program.

In December 1971 we met with local and regional CMC officers to discuss problems for the college inherent in the CMC lock-step purchase system. This purchase system was impeding the full realization of the benefits in our individualized process.

A fully individualized program demands a variable time purchase by the CMC with no grade level specifications. Grade levels become meaningless in a 5 - 12 individualized program. Purchasing a fixed number of weeks is also meaningless because students learning at different rates require different amounts of time to complete the program. The CMC's grade-level, fixed-time system of purchasing was clearly inappropriate in our individualized setting.

CMC representatives, both regionally and locally, were quick to respond to the problem. They solved it by giving us the needed open or block purchase as an experiment. They also indicated a strong willingness to meet new problems in a spirit of co-operation.

CMC's positive role permitted students who were incomplete to spend the few extra days or weeks necessary to complete their programs. Those who were completing early were graduated immediately and new CMC candidates refilled the positions vacated by the "early completes".

The block purchase concept and the elimination of grade level specification in CMC purchases was done within the limitations of the 52-week CMC time restrictions for BTSD.

It only makes sense to spend taxpayer's money for exactly the amount of training needed for a particular client. Some clients need 10 weeks to complete 5 - 12 while others may need 75 weeks. Even the 52 week restriction limit should be variable. The CMC as the purchaser of training, should decide how far beyond the 52 weeks they desire to go for individual clients. We could have a candidate who learns

at a slow rate but who has done very well and may have an "A" at week 52. Another client may need 10 more weeks to receive the college's grade 10 certificate. I feel that the cost to a taxpayer at this point is greater if we impose the 52-week rule than if we give the candidate 10 more weeks to make it to the status of a productive employee with a grade 10 education.

I have explored the 52-week limit as an example of the continuous questions faced by the CMC and the college in attempting to implement the systems process. We have found a positive and continuing dialogue with the CMC which is absolutely necessary at the regional level and this has paved the way to experiment with and solve problems of implementation.

The CMC office in North Bay participated in ongoing discussions with college personnel and this cooperation led to a team approach to solve mutual day-to-day problems of implementation at the local level.

The local CMC appointed one contact, or liaison person, whose job description included becoming familiar with the problems of implementing the systems approach.

CMC personnel attended college seminars and programs to become fully acquainted with our methods of instruction. In one case, a CMC counsellor was given a certificate in basic education instructor training in individualized programs after participating in our seminar.

CMC personnel thus came to understand our problems and we appreciated their concerns. Close

liaison during changes affecting them, especially the institution of a tracking system, permitted the CMC to make valuable inputs which helped to solve information and processing problems for their office.

Without a close problem-solving liaison between the local CMC and the college, implementation could be disastrous. Also, the CMC must be committed to a learning-systems approach and familiar with the process in order to effectively assist the college in solving implementation problems of mutual interest.

9. Some Successes And Problems.

Our program records show success as well as a cost savings. Students are completing their programs earlier than under lock-step arrangements. Students are able to progress at their own learning rates. It is this process of individualization which is itself a success because it provides the base for other benefits. More students are receiving A's and B's. There are no "failures". (Many who would fail in a traditional setting now receive A's after taking a longer period of time to complete their work and program.) Even those students who drop out have an I which permits them to return at any time *they choose*, and resume their studies at their functioning level.

A definite success of the program to date has been a significant increase in the number of students graduated on the basis of the same number of seats. Furthermore, we have achieved an almost null drop out rate specifically due to learning problems.

Physical Facilities

Initially we operated in a rented secondary school during evening hours. Therefore we were unable to fully implement the physical arrangement we feel is critical to full utilization of individualization. Our first year of implementation was carried out under some severe constraints.

The Continuing Education Division now shares facilities in one of the most modern educational centres in Canada. In fact, there are four separate post-secondary institutions housed in the one centre.

The physical relocation has had the most beneficial results on our student's attitude toward themselves and their program. The word "retraining" is gradually being dropped from all designations and the students have come to regard themselves as *community college* students. The concept of the community college includes, without discrimination, the student working through the Adult Basic Education Program in the Continuing Education Division.

Our new physical facilities have provided us with more freedom of movement and a better arrangement of hardware and software. One obvious benefit of the new location is our Evaluation Resource Centre. Here the students work through all "significant" testing which is related to our student progress records.

Cost Management

The cost of individualized programs is usually uppermost in the hierarchy of questions asked by administrators contemplating implementation.

In the Continuing Education Division we see a need to examine cost effectiveness, cost benefit, and cost utility with reference to our individualized programs. We would like to try to implement the Cost-Ed Analysis developed and applied by Charles Blaschke, President of Education Turnkey Systems Incorporated, Washington, D.C. (See Appendix C for more detail on Cost-Ed Analysis.)

We need a management simulation that will adequately define for administrators and sponsoring agencies every possible trade-off and compute future opportunities for savings.

Interestingly enough, increased short-run costs can also mean a substantial cost-reduction to taxpayers if we are saving a failing student from years on the welfare and unemployment rolls without a chance to contribute to the economy.

We have been able to implement a systems approach to education in the Continuing Education Division *without* an increase in budget and only our status as a small program may prevent us from making larger and larger cost savings, especially where economics of scale are involved.

In order to implement the programs in the Continuing Education Division we set priorities and spend only on those things that advance our ability to have an efficient systems approach to education.

Problems With Receiving Programs

We have faced some problems when students graduate from our

program at the grade 10 level and proceed to a skill program or grade 11 and 12 in other colleges or programs where objectives are not specified for their own grade 10 level. A greater problem exists where receiving programs state that their 11 and 12 programs are not related in specificity or continuity to our 10 level. In one case a candidate's 10 was questioned when he wished to do an 11 program where standards were considered to be of "high quality, and pretty rigorous". Only specificity in receiving programs can make transfer smooth for graduates of programs where objectives have been specified. You cannot compare a program with specified objectives to a program where objectives have not been specified.

It is impossible to validly compare out grade 5 - 10 program with those secondary and elementary school programs that base their standards and grade progressions on required texts and seat time and where instructors really can't specify what a student must be able to do after receiving instruction for a lengthy time period. (Comparisons are also impossible if norm-referenced evaluation is used to the exclusion of criterion-referenced measurement.)

One obvious solution is simply a channel of improved communications between retraining programs and a sharing of information and problems.

10. Information Dissemination

Sharing

Systems implementation involves sharing because no one has, or ever will have, the "perfect package" or

method that will do everything. We must be eclectic in our choice of methods and materials. It is only through sharing successes and failures in programs, objectives and resources, that we can develop our field and permit others to build upon our efforts. We have spent a great deal of time, provincially and regionally, assisting others in the work of implementing innovative programs of individualization. Hopefully, through sharing we avoid needless duplication of effort. The "name of our game" is building upon successes.

Requests For Information

The Continuing Education Division has had many requests for information on implementation of a learning systems approach to instruction and we responded individually to these requests by assisting visiting teams from other Ontario colleges.

In May, 1972 we held a five day seminar on implementing innovative methods in retraining programs. The course was attended by fifty participants representing twelve Ontario Community Colleges. (See Appendix D for the objectives of the five day seminar for administrators and instructors.)

In September, 1972 the Continuing Education Division held a one-day workshop on evaluation (specifically Comprehensive Achievement Monitoring) under the direction of Dr. Robert O'Reilly.

In October, 1972 we hosted a two day seminar on the Educational Sciences as developed by Dr. Joseph Hill, President, Oakland Community College, Michigan.

Implementation of learning-systems approach in an established college is a difficult process and many problems surface which need immediate attention. In order to assist other colleges to answer problems of implementation we video-taped a series of discussions among administrators, instructors and para-professionals on problem solving at various levels in individualized program implementation. (The video-tapes were made during our five-day seminar on learning systems.)

*A New Journal
"Learner At the Centre"*

To further disseminate information about innovative educational methods, the Continuing Education Division is publishing a journal entitled "Learner at the Centre". This journal will provide a fresh approach to learning systems and concentrate on the implementation of innovative educational methods for Ontario.

Response to Needs in Other Colleges

We have participated in a variety of training seminars for faculty at other colleges. This has been beneficial for our faculty as well in that it has led to a continued sharing of ideas long after the seminars were completed.

*Need for a Data Bank and
Classification System for
Objectives*

There is a pressing need on the provincial level for a data bank and a classification system to gather, classify, store, and disseminate objectives and resources. The New York State Education Department has

a sophisticated system consisting of an advanced data bank with local banks. Their classification system is well developed and accepts only items not already on record. Again to avoid "reinventing the wheel", we should investigate the strengths in the New York State system and take immediate steps to establish a data bank in Ontario. The establishment of such a bank would solve many problems in the search for materials and avoid the costly process of any one program or college trying to locate all the resources it could be using.

11. Planning For The Future

*The Role of College Advisory
Committees in the Development
of Systems-Based Curricula*

College advisory committees can play a role in curriculum development in a systems-based program. But in order to maximize their contribution, the college must assist them to realize the potential of systems-oriented curricula.

Industry employs the graduates from our individualized programs and student profiles given to employers reflect what each student can do. It is imperative that industry be made aware of what these new profiles mean if we want them to hire our people.

*Institutional Research
in Ontario Colleges*

Surely, at this stage, it has become imperative that we do more institutional research in the community college. We often say that the cornerstone of the community college is its "excellence in teach-

ing". This statement must be supported with institutional research showing concrete evidence of learning. We need to foster institutional research in teaching, administrative and counselling styles so we can accurately say our work in these areas is innovative and effective.

One of our colleges in Ontario should have an Institute of Educational Sciences to operate as a demonstration model and training centre for the implementation of innovative methods for teachers and administrators at other colleges. We need an operating model since it is easier and better to train faculty in innovative methods if we are actually using some of these in an existing program.

We found that when other colleges first looked to us for help in implementing a systems orientation, our operating program became a demonstration model for implementation.

Survey By BTSD Steering Committee

Recently, the BTSD Provincial Steering Committee completed a survey of implementation of learning systems in retraining programs in all colleges. Data from this survey

can provide implementors with a wealth of information, especially on validation and materials. (See Appendix G for a copy of the questionnaire.)

Our Philosophy Is Our Program Of Action

We have made the commitment to put the individual student at the centre of all our attempts. Our goal is the creation of a learning environment that will utilize to the maximum all human and physical resources.

We view our operation in simple terms: Where are we now? Where are we going? What do we need to get us there? The answers take the form of innovative action. To remain complacent and uncritical of our own answers is inconsistent with our use of systems-based instruction.

Our perspective will remain that of assisting the individual learner achieve his goals. It is only in this way that we can effectively and humanly succeed with the number of adults in need of basic education.

We succeed with Individuals.⁹

NOTES

1. Mager, R.G. *Preparing Instructional Objectives*, Belmont, California: Fearon Publishers Inc., 1962.
2. Silvern, L.C. *Systems Engineering of Education I: The Evolution of Systems Thinking in Education*, Los Angeles: Education and Training Consultants Co., 1965 (b).
3. Silvern, L.C. (Ed.). "Systems Approach - What Is It?". *Educational Technology*, August 30, 1968.

4. The Appendices referred to in the body of this paper are available from the Dean of Continuing Education Division, Canadore College, P.O. Box 5001, North Bay, Ontario.
5. Gorth, G.P. "Introduction to CAM", paper submitted by New York State Education Department, Albany, New York.
6. Brown, G.I. *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*, New York: Viking Press, 1971, p. 3.
7. Popham, W.J. (Ed.). *Criterion Referenced Measurement: An Introduction*, Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1971.
8. A series of 12 filmstrip-tape programs by W.J. Popham and Eva Baker and published by Vimcet Associates, Inc., P.O. Box 24714, Los Angeles, California.
9. The innovations described above have continued to develop since the writing of this article. For further information contact the author.

PAULO FREIRE AND ADULT BASIC EDUCATION IN CANADA

D'Arcy Martin and Rick Williams

*Development Education
Centre, Toronto*

*Counterfoil Group,
Toronto*

Paulo Freire is a Brazilian adult educator who is exiled from his native country and now works with the World Council of Churches in Geneva. In this article we will attempt to introduce the readers to his educational approach developed in literacy programs in Latin America. We also hope to raise some questions and issues concerning the relevance of Freire's pedagogy to ABE in Canada.

Illiteracy in Canada

In Canada we have two kinds of illiteracy; one has received token attention and one has been largely ignored. In this essay we will explore the relevance of Paulo Freire's ideas to the analysis of and action on both kinds of illiteracy in Canada.

Programs of adult basic education (A.B.E.) in Canada are aimed at a significant proportion of our adult population, an estimated three million people. A strategy of skill development and social rehabilitation are used as approaches to the general problem of poverty (of which illiteracy is one symptom). It is primarily through the economic and employment problems of students that the adult educator confronts the social and psychological barriers to personal development that are summed up (and often obscured) by the term poverty. This, then, is the world of A.B.E. in Canada; poverty as a complex of behaviours stemming from material deprivation. Our educational programs are thus aimed at promoting economic self-suffi-

ciency and upward mobility among those who become our students.

It is this educational aspect that we feel has received only token attention, and surely the record of government, business and private agency initiatives in this field would bear us out. People engaged in A.B.E. speak of a general public indifference, inadequate resources, and institutional inflexibility as major obstacles to effective programs.

But this is not to gainsay the progress that has been made in expanding A.B.E. Increased involvement of government in manpower development and other forms of adult basic education has been the impetus for expansion in the past four years. However, the demand for A.B.E. may be developing much more rapidly than the means to meet it.

The numbers of people in direct need of A.B.E. seem to be increasing, as vocations and skill levels are made obsolete by accelerating changes in the industrial base and the concentration of industrial control.

Immigration and rural depopulation may also be introducing large numbers of "undereducated" people to the job crisis of the urban areas. And, as the needs for A.B.E. expand and deepen, it appears that the economic and social barriers to its success are growing stronger.

An educational approach of adapting people to fit the needs of the job market can work effectively only if there are enough jobs for everyone. We are concerned here with both the "quantitative" problem of having a job and making a good living, and with the "qualitative" dimension—the self-fulfillment of the person in work. The "adaptive" strategy has the major weakness that it may reinforce or even increase the dependency of the student on the "system" with respect to both these aspects of work. In a situation of rapid change, the vulnerability of both students and teachers may lead to demands for more control over the learning process and, by extension, over the economic and political processes which reproduce poverty and the specific needs for basic education.

Within A.B.E. neither the educators nor their students are strong enough as an interest group to bring about significant change in the socio-economic structure without the support of much larger sections of the Canadian public. Yet the nature of A.B.E. makes both teachers and students particularly sensitive to the need for such change. This contradiction leaves many adult educators deeply frustrated. It also makes urgent the need for clear analysis of the relationship between education and strategies for social change in Canada.

The object of A.B.E. has been to promote "functional literacy" among under-educated adults. It is likely that the majority of Canadian adults

who are literate would be classified on the basis of skill levels as functional literates, i.e., as having and using reading, writing and comprehension abilities sufficient only to carry out regular, habitual and limited activities. In this sense then, functional literacy both for literate and illiterate people is very much a part of the "adaptation theory" of education. Yet the ability to function in this society may mean nothing more than understanding how to do what one is told, how to fit into accepted patterns of behaviour. What we are questioning is whether functional literacy is adequate for the creation and development of a free society. If a majority of the Canadian population is either illiterate or just functionally literate, we argue that they are subject to the domination of their lives by interests beyond their control and comprehension. Such literacy would both reflect and reinforce a society that is not free and in which the human potential is contained and stunted by ignorance, isolation, and false perceptions of the social reality.

Without the detailed analysis to prove the case, we are suggesting that an alternative understanding of literacy can contribute to the development of new educational strategies that equip people to intervene effectively in their society as free and creative individuals. The writings of Paulo Freire, a Brazilian adult educator, are a rich source of ideas for those who are engaged in the pursuit of such an educational practice.

It is this alternative form of literacy, which was referred to earlier, that we feel has been largely ignored in Canada.

Freire and the Latin American Experience

Freire's theory of the adult literacy process is a reflection of his own work during the sixties in Brazil and Chile. He analyses education as a form of "cultural action" (activity which affects the whole person), and commits himself to promoting the real needs of the learners, both individually and collectively.

As is clear from the title of his best known book, *The Pedagogy of the Oppressed*, Freire's primary educational concern is with those people who have been excluded from the structures of social power, whom he calls the oppressed. In particular he looks at the consciousness of the oppressed, at their view of the world, and argues that no basic change in their situation can be imposed externally, that they cannot truly be liberated unless they liberate themselves. For Freire, the goal of educational action is that the learner becomes the subject of his own activities rather than the object of actions by others. For him, education should be the practice of liberation in which both teachers and students refuse to take on the assigned roles of domination and submission. It is the practice of a "co-equal" dialogue in which the oppressed can develop the attitudes and skills necessary to reflect on their situation and to transform it. It is in the practice of freedom that people become truly literate.

It might seem that this kind of literacy is accessible to only a few people who are exceptional in their levels of skill and commitment to learning. Yet it is on this point that Freire's own work is most instructive.

His first literacy programs were carried out in the region where he grew up—the northeast of Brazil. The learners were peasants, totally illiterate, and victims of generations of economic exploitation and social discrimination. Yet Freire's programs were strikingly successful, bringing thousands of people, in only 40 hours of meetings, to the point where they could read and write five hundred words. With this skill, they gained the right to vote, and entered further programs of basic education. This learning took place in a context that emphasized not the development of unfamiliar technical skills but rather the development of critical social consciousness.

Freire's method of literacy education derives from certain basic principles which, at the risk of over-simplifying, can be reduced to three:

- (1) Active participation of the learner in shaping the content and process of learning. Of course, lip services is paid to this idea in all adult education writing, but seldom is it so intensively integrated into programming as in Freire's method.

- (2) Dialogue of equals between the learners and the group leaders as the basic dynamic of the learning situation. This approach is aimed at minimizing the possibilities of imposing alien content on the learner which would promote passivity rather than critical awareness.

- (3) Collective and critical study of the immediate social environment as an integral part of the learning process. This involves downgrading of individualistic and competitive drives among the learners, the use of audiovisual materials and other resources devel-

oped in the specific social context of the learners, the constant reference to experience of the learners in that environment, and the insistent challenging of assumptions and "conventional wisdom." The process of discussion is thus the conscious effort of all participants to break through magical and mythicized perceptions of reality. Implicit in this process is the recognition by the learners that they are responsible for their situation—it is not "meant to be" or "natural" or "God's will" that they are oppressed—and that they, and only they, can change it.

This, then, is education for a free and active citizenship. For Freire, these principles operate at all stages of the educational program. The first effort of the educator is to become intensively involved in the everyday life of the potential learners in order to discover the major "themes" or conflicts in their reality. The educator will later "codify" the reality by creating visual images (drawings or slides) of the most important factors in the lives of the people, and he will assemble a "key vocabulary", a list of the most frequently used, most meaningful, or most socially significant words. In all of this he will be directly assisted by individuals in the village who take an interest in his activities and who share his commitment to do something about local issues. In the early meetings of the literacy circles, the learners would be asked to explain the significance of the visual images of their daily lives, and in "de-codifying" the pictures they will reveal the previously hidden meaning of their daily experience. Similarly and simultaneously, in learning to read and write their own language they will discover the meaning of

the words that they may have always taken for granted.

In Brazil, Freire began with words like *favela*, the slang for slum. In use with the slum-dwellers, discussion of this word in terms of their everyday experience would lead to expressions of anger, frustration, fear and powerlessness. Thus the word would come to mean for them exactly what the *favela* in reality was for them. By changing vowels and shuffling syllables, they would create other words whose meaning was equally their own.

In this process, of course, there is no textbook or primer of any kind. The group members construct their own primer as they write down the words they have discovered. The process is paced and guided by the discussion of the themes of the particular social context and the mastery of words related to those themes. In these ways the process of recreating language in written form is linked to critical discussion of the social reality. The literacy program is thus a step on the way to personal and social liberation, a refusal to be "domesticated" or adapted to external forces in the course of acquiring literacy skills.

In Latin America, this approach to education is summed up in the word *Conscientizacão* (expressed in English as "conscientization"), which Freire's translator defines as "learning to perceive social, political and economic contradictions and to take action against the oppressive elements of reality." The distance between this and the more conventional definitions of literacy is obviously profound. It remains for ourselves in a brief manner here, and for other educators in more practical and meaningful ways, to test the validity of such a pedagogy in the context of Canadian adult education.

The Challenge to Canadian Educators

Functional illiteracy is a fact of life for a sizable minority of Canadians. Functional literacy attendant with social, political and economic illiteracy is a stage of personal development experienced by a much larger number of people. In Freire's terms—in terms of conscientization—it can be argued that a majority of Canada's population is lacking in the basic skills of productive, active and creative social communication.

Thus the challenge of Freire's ideas comes at different levels. Clearly he has shown that the technical skills of reading and writing are learned more rapidly and effectively if the learning process itself is based on the experience of the learner, and undertaken as part of a critical dialogue that reflects upon that experience. More broadly, it would seem that the political values intrinsic in Freire's method would challenge the "adaptive" approach to much of A.B.E., the value judgement that the integration of the learners into social structures (that may, in fact, be responsible for their illiteracy) is the best we can do for them.

Freire's critical approach implies actions to transform the society rather than the training of docile employees and passive consumers. It also negates the possibility of a neutral educational practice. Politically, given a particular group of learners, education is either "part of the problem or part of the solution" and there can be no in-between.

One insight in Freire's theory deserves particular attention. He argues that education which liberates the learners also

liberates the educator. Conversely, educational practice that perpetuates the ignorance, dependency and powerlessness of the learners is also oppressive for the educator. We have often heard adult educators describe their programs as inadequate, retrogressive or "dehumanizing" for their students but "the best we can do under the circumstances". What they are describing is the externally imposed limitations on their practice, personal development and fulfilment as educators. When we are not doing the best we can, working at the fullest extent of our knowledge and capacities, we are not learning or living at our full potential. Thus the programmatic limitations on our students are limitations on ourselves, the crucial difference being that we the educators are often economically and socially secure within such limitations whereas our students must experience them as concrete problems in the "real world" of poverty and personal failure.

It should be clear from ideas such as these that Freire does not approach literacy as a technical skill basic to the development of other skills or functions. His pedagogical theory begins with a conception of language as an expression of consciousness. (By "consciousness" Freire can be taken to mean attitudes, understandings, knowledge and perceptions that are both conscious and "sub-conscious" or habitual.) When men are oppressed—limited or prevented from developing their human potential by the situations in which they find themselves—their consciousness becomes distorted to fit the shape or meet the demands of the oppressive reality. The words that people use to express or describe that reality will share the same distort-

tions as their consciousness. Thus, Freire presents the unique psychosocial assertion that when people are oppressed they lose contact with reality. This loss of contact is manifested in words or language that have little or no meaning in terms of the reality which these people experience daily. Thus illiteracy for Freire does not mean the inability to read or write but an alienation from the most basic means of human interaction—language.

For example, we can well imagine a skilled factory worker making a statement such as the following:

"This is a good job because I am well paid and I have a good pension plan. We have a 35-hour work week, and one month's vacation. I can afford to drive a car and to have a nice new home for my family."

Such a statement expresses a real situation—it is factually correct—and we must take the person's own word for what is good for him. However, if we were to examine the day-to-day experience of such a worker we might encounter other important factors that are not accounted for in his assessment of his job. It might be, for example, that his work is tedious and psychologically destructive, and that he takes no interest in it beyond getting it done. How then would we explain the discrepancy between the worker's evaluation of the job and his daily experience in it? One thing we would notice is that his criteria for evaluating the job are external to it, concerning entirely his life outside the job and monetary reward. In other words, the person's language expresses a consciousness not derived from what he experiences but from conditions or influences outside it. For example, he may be uncritically

repeating a dominant social value judgment of the society—that work is for money and personal fulfilment is to be sought elsewhere.

If we investigated further into such a hypothetical case we might discover that the same alienation of language and awareness from real experience pertains to the car and to the new house. It might be that what he experiences is worry over time-payments and mortgages, rush-hour traffic, expensive maintenance and repairs and a sterile suburban environment. Thus his attitudes towards most things in his life express dominant social values and myths and he is more or less helpless in understanding, analysing and acting upon the real problems he faces but does not see.

We are discussing, then, the need for a type of literacy that counteracts such a situation—that creates in people the capacity to perceive their reality critically and, therefore, to act on it in order to improve, remedy or transform it. Conversely, we are suggesting that the basic reason people do not help themselves, do not demand or even support measures in their own real interests, is that they do not accurately perceive their own need for change or they are not aware of the detrimental effects their situations may have upon them.

Clearly in such a literacy process (or in such examples) the dangers of misinterpretation or manipulation of "real" needs is great. It is this potential for misinterpretation on the part of the educator that leads Freire to assert that the central necessity for education is dialogue—the basic equality of the educator and the learners in the creation of new knowledge. Only the individual can know his or her

real situation and real needs, but this knowledge may be hidden or undeveloped. By expressing their consciousness freely, particularly in written words, the learners are confronted with their perceptions of reality. This is usually where the process stops in the classroom. If, however, the educator is thoroughly knowledgeable about the everyday life of the learners, and if he/she is not seen by the learners as being "alien" to their experience, he/she will be able to point out discrepancies between the perceptions and the reality. He/she will also encourage and lead the students to do the same.

Following the above example, the worker might be asked in an A.B.E. study circle to describe his ordinary experience of work as he learns to write the words "job" or "work". In the ensuing dialogue what might come forward as meanings for these words would be boredom, frustration, a sense of powerlessness, and constant nervous tension. Because the worker is the "subject" of the new meaning of the words—the words expressed his real experience—he would feel that the words were *his words*. Other people in the class who shared the same experience would thereafter share the new language and its subjective dimension. When the new vocabulary of their reality had been further developed, they would perceive together the general discrepancy between what they thought they experienced and were told they experienced, and what they really did experience. The literacy created in such a process would not be "functional" in the usual sense, i.e., learning to interpret and respond to the language and meanings of others and of the situation. It would be the creation of new language and the skills to use it, not just to function within a given environment

but to have a *critical* understanding of it and the ability to act upon it.

Practical Implications

It has not been our purpose here to present Freire's pedagogy as a methodology and to provide an in-depth exploration of technique. Rather, we have devoted the available space to a consideration of Freire's theory as providing for Canadian educators a new value framework or orientation from which concrete approaches to practice could be derived. We hope that by our interpretation of Freire and by our illustrations we have at least introduced the reader to what we feel is a profoundly relevant theory and practice of education.

From this introduction certain practical or programmatic ideas for A.B.E. readily appear. We will conclude, therefore, with a brief consideration of these alternative approaches.

It would appear first of all that adult basic educators have a responsibility to themselves and their students to act clearly and effectively against the social conditions that promote or perpetuate poverty and human underdevelopment among a substantial proportion of the Canadian people. We see this necessity as having implications for the personal and professional behaviour of the educator equally. Unnecessary affluence and conspicuous consumption intensify the cultural and class barriers between educators and students. The initiative is first of all with the educator to prove to the students that his or her concern for them is real and involves a willingness to learn the price of change and to pay it. Equality, the prerequisite of dialogue, does not

mean being exactly the same and does not require the educator to be as impoverished as his or her students. It means a mutual commitment to struggle against common limitations to personal development, and an equal need and interdependence in learning to do this effectively and constructively.

Professionalism should also lead the educator to pursue the most meaningful learning for himself and the students. This involves an openness to learn and to change and a determination to put learning first, above the demands of the institution and other forms of abstract authority. The educator must also try to influence other branches of the profession, working for an integration of social objectives and practices. In the past Canadian adult education has been a significant force behind social change and development, and it now has an even greater role to play in the radical restructuring of Canadian society. Within the profession, adult basic educators have a unique role and responsibility in the re-education of all adult educators and the radical realignment of the whole profession.

It would further follow from our analysis that educators should develop the means to separate A.B.E. from both its dependency upon and preoccupation with employment, and from its biased perception of literacy as "technique". While we admit

that we have used the term literacy loosely, it nonetheless is true that even "three R's literacy" implies a developed relationship between the person and his or her intellectual, sensual, spiritual and emotional powers and needs. Functional literacy often involves a fragmentation of literacy (tailoring it to fit a particular job), which further leads to a fragmentation of the learner. We must educate the whole person, not just the *Homo economicus*. Learning to be active and critically aware involves not only intellectual skills, but also development of sensory perception, emotional empathy and sensitivity.

With these few examples we are emphasizing those aspects of Freire's pedagogical theory that most often confront us as educators. The sympathetic reader will understand that to implement these ideas is to become a learner in a very profound sense. The resources, structural vehicles and practical skills required will have to be created within educational contexts that are not immediately supportive. The personal motivation and deep commitment to education in general, and to the learners in particular, will come only from self-examination and a heightened sensitivity and openness. But it is in appreciating how much we have to learn and to gain that we discover the humility required by the dialogue of equals.

BIBLIOGRAPHY

Freire, Paulo. *The Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder & Herder, 1970.

Freire, Paulo. "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom," and "Cultural Action and Conscientization," *Cultural Action for Freedom*,

Cambridge, Mass: Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change, Monograph Series No. 1, 1970.

Grabowski, S.M. (editor). *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator*, Publications in Continuing Education and the ERIC Clearinghouse on Adult Education, Syracuse University, 1972. Contains evaluative essays by leading adult educators and an excellent bibliography.

AN EVALUATION OF A BTSD TEACHER TRAINING PROGRAM

Victor R. Blake

*Training Research Analysis Division,
Department of Manpower & Immigration*

Editor's Note

Researchers are urged to send in their studies on A.B.E. and related topics, together with a summary. If appropriate, the summary will be printed, and copies of the full study will be made available to readers on request from the editor.

Introduction

The effective professional development of the BTSD teacher is one of the major tasks confronting adult basic educators. Curricula may be sophisticated; instructional materials, equipment and facilities the most modern; but unless the teacher has the ability to establish a positive learning environment in which creativity and enthusiasm are nurtured, no progress can be made.

Certain teacher-training courses can help establish this environment,

and it is the task of the researcher to determine the nature and extent of their effectiveness.

Purpose

This study was to evaluate the effectiveness of a six-week teacher-training course for prospective BTSD instructors sponsored by the Saskatchewan Department of Education in co-operation with the Department of Manpower and Immigration. The course was given at the University of Saskatchewan, Regina Campus, during the summer of 1971.

Method

The framework for the evaluation was based on ideas drawn from communication theory and the theories of Piaget. In the language of communication theory a teacher must "encode a message" in a manner that permits its "unambiguous decoding" by a student. The ability of individuals to encode messages is likely influenced by personality or cognitive differences. Piaget has cited Ego-centrism—the inability to take another person's viewpoint—as a personality characteristic that hinders encoding.

For this study, two scales were used to measure variables pertinent to Ego-centrism: a Rigidity Scale and Rokeach's Dogmatism Scale. Tests were administered to the prospective instructors before and after the course.

The effectiveness of the course was also evaluated in another way. After eight months of teaching, both the teachers who took the course (the experimental group) and those who did not (the control group) were evaluated by their own students. This was done on a form that rated six major program variables, namely the "Illinois Course Evaluation Questionnaire" (ICEQ).

Conclusions

a) After completion of the teacher-training course, the teachers' Rigidity and Dogmatism scores decreased significantly (P for Rigidity < 0.005 ; P for Dogmatism < 0.05 ; N in both cases = 24).

b) The experimental group was rated significantly higher than the control group on one of the six ICEQ variables, namely, "course content" ($P < 0.05$). It was concluded, there-

fore, that the teachers in the experimental group were more successful in structuring course content than those in the control group.

Discussion and Implications

According to Piaget, individuals with a high Ego-centrism rating lack the ability to take the other person's point of view, and are therefore poor communicators. This investigation found that as a result of the training course the teachers' scores on Ego-centrism (as measured by Dogmatism and Rigidity) decreased, and those who took the training course were rated higher on "Course Content" with the ICEQ than those who did not. These two points provide indirect evidence to support Piaget's theories relating communication to Ego-centrism, as it would be expected that a teacher who is a better communicator would be rated higher by his students than one who is a poor communicator. It would be most informative to have known the Rigidity and Dogmatism scores of the instructors who did not take the training course.

Further research might gather direct evidence that Ego-centrism, the ability to communicate, and student achievement are related. This could be done by selecting individuals with either very high or very low scores on Dogmatism and Rigidity, and arranging experimental conditions that would measure their ability to communicate. The relationship between communication ability and student achievement could be easily determined.

Should it be found that there are high correlations among Ego-centrism, the ability to communicate, and student achievement, we would be in a position to encourage the development of teacher-training courses

for teachers of adults that would attempt to decrease Ego-centrism. Attention could also be given directly to the communication function of the teacher. One further practical aspect could follow: if Ego-centrism is definitely found to

hinder teaching, this knowledge could be used in the selection of teachers.

The six-week course produced positive demonstrable changes in the BTSD teachers. Would specific preparation for a year or longer have even more beneficial results?

RECOMMENDED READING

Teaching Adults: A Handbook for Instructors, Gary Dickinson, 1973. New Press, 553 Richmond St. West, Toronto. 108 pp. Price \$4.95.

Presented concisely and simply, *Teaching Adults* is designed to assist instructors—particularly those who are beginners or work part-time—in managing their educational programs effectively. The straight-forward, practical style ensures a ready comprehension by instructors who may not have a background in education or who have a limited amount of time available to acquire skills in teaching.

The five chapters deal with the nature of adult learning; those characteristics of the adult that influence his learning; the process

of course planning; principles and techniques of instruction; and the evaluation of adult learning. Quizzes before and after each chapter enable the reader to assess his weaknesses and evaluate his progress. Specific references are listed at the end of each chapter, and a general bibliography is provided for further study.

The author is a professor in adult education at the University of British Columbia. He has published widely in the areas of adult education and rural sociology.

Behavioral Objectives and Evaluation Measures: Science and Mathematics, Robert B. Sund and Anthony J. Picard, 1972. Charles E. Merrill Publishing Company, 115 Norfinch Drive, Downsview, Ontario. 214 pp. Price \$2.75.

The advent of individualized instruction and computerized educational programs has helped to stimulate the creation of behavioural objectives in the establishment of complete educational packages. Consequently, educators are becoming increasingly aware of the expanding use of the phenomenon of behavioural objectives in the educational process.

This book endeavours to familiarize the reader with the dialogue now under way concerning the relevance and value of behavioural objectives. Included are an outline of the main categories of objectives, i.e. cognitive, affective, psychomotor and performative; criteria for selection of objectives, with simple, practical suggestions on how to write them, and examples of

science and mathematics objectives from elementary to college levels; examples of how to evaluate pupil achievement relative to the objectives, including numerous tests and instruments for analyzing an examination, a course and teacher behaviours.

The authors have succeeded in writing a clear, practical book with many helpful suggestions, particularly in the use of self-evaluation inventories and evaluative techniques for the affective domain. Many of the examples used in this book were written by students preparing to teach or experienced teachers.

Adult basic educators teaching all subjects should find this book of great interest and value.

NOTE

Book reviews by the readers would be welcome. Please send them to the editor.

READERS' NEWS

Gleanings from Continuing and Special Education

Those readers who would like to keep in touch informally with developments in continuing and special education in the Northwest Territories should subscribe to the Department of Education's interesting newsletter entitled *Gleanings*. The address is: Dr. Echo Lidster, Editor of *Gleanings*, Department of Education, Government of the Northwest Territories, Yellowknife, N.W.T.

International Institute for Adult Literacy Methods, Iran

Mary Davis, Librarian of the Institute, informs us that, contrary to what was mentioned in a previous *BTSD Review*, their three publications *Literacy Discussion*, *Literacy Work* and *Literacy Documentation* are now available for an annual subscription of \$8.00 each.

She also mentions that in October 1972 they issued *Directory of Libraries and Information Centres and Projects in the Field of Literacy*: A preliminary draft.

These publications are available upon request from the Institute, P.O. Box 1555, Teheran, Iran.

Adult Illiterates in Britain

Little attention has been given this problem until recently when it was highlighted in the *Russell Report on Adult Education*.

"Only about 6,000 out of a possible two million adult illiterates are being reached," says Michael Haviland, who is doing a survey on facilities for adult illiterates. "The most crucially needed research was into methods of reaching those illiterates who were not being taught in any way," he said. This is an interesting research focus not often considered in Canada.

Indian Journal of Adult Education

For those of our readers with an interest in international adult (basic) education and illiteracy, the above journal is of general high standard and interest.

India has an internationally prominent and successful history of adult education and one that has not infrequently been linked to our own Canadian institutions such as the University of British Columbia and the Ontario Institute for Studies in Education.

This monthly journal is available from the Indian Adult Education Association, 17-B Indraprastha Marg, New Delhi - 1. The annual subscription rate is \$3.50 U.S.

National Multimedia Center for Adult Basic Education

Lloyd Feinstein informs us of a number of developments at the centre since we last mentioned it in our January 1973 *Review*.

These include:

- Acquisition of the National Adult Education Clearinghouse from the National Education Association (NEA) in Washington, D.C.
- Publication of the *Adult Education Clearinghouse Newsletter* and a *Consumer Education Bibliography*.

Readers will recall that the centre provides a unique international service, including a series of 100 A.B.E. abstracts a month. Write to the centre, Montclair State College, Upper Montclair, N.J. 07043 for their new *Beams* brochure which gives detailed information about the abstracting service.

They are particularly interested in all types of contributions from Canada for abstracting purposes.

Paulo Freire

Anyone engaged in an in- or out-of-school program attempting to apply the ideas and methods of Paulo Freire and who would like to become a part of a Freire exchange network in Canada, please contact Thelma Rosen, c/o Inno-Space, Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor Street West, Toronto 181.

Articles and News Items by A.B.E. Students Wanted

We would like to publish articles by your students. These can be short, informal and on any subject relevant to them and adult basic educators: comments on the course, its contents, its teachers, its sponsors. We will publish what we consider the most relevant with a minimum amount of editing.

Incidentally, we would also appreciate articles or news items from you!

The Ontario Association for Adult Basic Education's Annual Conference: Real Innovation

Unquestionably the most innovative act of the Association's recent conference was the participation of A.B.E. students in *all* aspects of the conference: seminars, business and luncheon meetings. Their contributions were considered invaluable in giving the discussions a true sense of balance and helping to avoid vague platitudes sometimes common at such conferences.

Courses at TRANS

The Training Research and Development Station (formerly Saskatchewan NewStart), Prince Albert, Saskatchewan, conducted two courses for educators of adult educators this Fall:

Individualized Learning -
September 6 - 13.

This course used the LINC (Learning Individualized for Canadians) program in Communications and Mathematics as its vehicle for the training of instructors who will teach adult educators in various regions of Canada.

Life Skills -
October 1 to November 2.

This course was for experienced Life Skills Coaches who will become Life Skills Coach Instructors in regional centres. The course was based on the Life Skills Program created by Saskatchewan NewStart and the Training Research and Development Station.

OUVRAGES RECOMMANDÉS

Teaching Adults: A Handbook for Instructors, Gary Dickinson, 1973. New Press, 553 Richmond St. West, Toronto. 108 pages. Prix: \$4.95

Présenté sous une forme simple et concise, ce livre a pour objet d'aider les enseignants - surtout ceux qui en sont à leurs débuts ou qui travaillent à temps partiel - à organiser leurs programmes de cours de façon efficace. Les enseignants qui n'ont pas de formation pédagogique ou qui disposent de peu de temps pour acquérir des connaissances dans ce domaine trouveront ce livre facile d'accès en raison de son style direct et pratique.

Les cinq chapitres traitent des sujets suivants: la nature de l'apprentissage des adultes; les caractéristiques de l'adulte qui influent sur sa faculté d'apprendre; la pla-

nification des cours; les principes et les techniques d'enseignement; et l'évaluation de l'apprentissage des adultes. Les questionnaires que l'on retrouve avant et après chaque chapitre permettent au lecteur d'évaluer ses faiblesses et ses progrès. Les lecteurs trouveront à la fin de chaque chapitre une liste de références particulières et une bibliographie générale qui leur permettront de faire des études plus poussées.

L'auteur de ce livre est professeur à l'Université de la Colombie britannique où il donne un cours sur l'éducation des adultes. Il a publié de nombreux ouvrages sur l'éducation des adultes et la sociologie rurale.

Behavioral Objectives and Evaluation Measures: Science and Mathematics, Robert B. Sund and Anthony J. Picard, 1972. Charles E. Merrill Publishing Company, 115, Norfinch Drive, Downsview (Ontario). 214 pages. Prix: \$2.75.

L'avènement de l'enseignement individualisé et des programmes de cours automatisés ont favorisé l'implantation d'objectifs comportementaux dans le cadre de la préparation de programmes d'éducation complets. Par conséquent, les professeurs prennent de plus en plus conscience de la généralisation du phénomène qui consiste à intégrer des objectifs comportementaux au processus de l'éducation.

Ce livre essaie de familiariser le lecteur avec le débat d'actualité au sujet de la pertinence et de la valeur des objectifs comportementaux. On y donne 1) un aperçu des princi-

pales catégories d'objectifs: cognitifs, affectifs, psychomoteurs et comportementaux; 2) des critères pour leur sélection, des suggestions simples et pratiques sur la façon de les rédiger, des exemples d'objectifs pour les sciences et les mathématiques, à partir du cours élémentaire jusqu'au niveau collégial; 3) des exemples du mode d'évaluation du succès d'un élève en fonction des objectifs, ainsi que de nombreux tests et instruments permettant d'analyser les examens, les cours et les comportements du professeur.

Les auteurs ont réussi à rédiger un livre clair et pratique qui donne

aux lecteurs de nombreuses suggestions utiles surtout en ce qui a trait aux questions d'autoévaluation et aux techniques d'appréciation dans le domaine affectif. Nombre des exemples utilisés dans ce livre ont été préparés par des étudiants sur

le point d'enseigner ou par des professeurs expérimentés.

Ce livre devrait être d'un grand intérêt et d'une grande utilité pour les professeurs chargés de l'éducation de base des adultes.

NOTE

Nous accepterions volontiers les comptes rendus de vos lectures. Veuillez les faire parvenir au rédacteur.

À LIRE, À RETENIR

Bulletin sur l'éducation permanente et l'éducation spéciale

Les lecteurs qui aimeraient se tenir au courant des derniers événements et changements relatifs à l'éducation spéciale dans les Territoires du Nord-Ouest, devraient s'abonner à l'intéressant bulletin publié par le ministère de l'Éducation qui paraît sous le titre "Gleanings". S'adresser à M. Echo Lidster, rédacteur en chef de *Gleanings*, ministère de l'Éducation, Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Yellowknife, T.N.-O.

Institut national pour l'alphabétisation, Iran

La bibliothécaire de l'Institut, M^{me} Mary Davis, nous informe que, contrairement à ce que nous avions annoncé dans un numéro précédent de la Revue C.P.F.P., les trois publi-

cations *Discussion sur l'alphabétisation*, *Travail de l'alphabétisation* et *Literacy Documentation* sont désormais disponibles. Le prix de l'abonnement pour un an est de \$8.00.

Elle mentionne également qu'en octobre 1972 ont paru deux ouvrages: *Directory of Libraries Information Centres et Projects in the Field of Literacy: a preliminary draft* (Annuaire des centres d'information des bibliothèques et Programmes d'alphabétisation: étude préliminaire).

On peut obtenir ces documents en écrivant à l'Institut, BP N^o 1555, Téhéran, Iran.

L'analphabétisme en Grande-Bretagne

Ce problème n'avait guère retenu l'attention, jusqu'à la publication du rapport Russell sur l'éducation

des adultes (*Russell Report on Adult Education*). On estime à deux millions au total le nombre d'analphabètes. De ce nombre, nous apprend Michael Haviland dans son étude sur les modes d'alphabétisation offerts aux adultes, on n'atteint que 6,000 personnes. Selon lui, on devrait orienter la recherche là où les besoins se font le plus cruellement sentir, c'est-à-dire examiner les méthodes permettant de toucher les analphabètes qui n'ont reçu aucune forme d'instruction. Au Canada, le problème de l'alphabétisation n'est pas souvent considéré sous cet angle, bien qu'il s'agisse là d'un élément majeur de la question.

Indian Journal of Adult Education

Pour ceux de nos lecteurs qui s'intéressent à l'éducation de base et à l'alphabétisation des adultes dans le monde, le journal ci-dessus a un niveau d'information très élevé et présente un grand intérêt.

Dans le domaine de l'éducation des adultes, l'Inde connaît un grand succès et joue à ce titre un rôle international prééminent. Les liens qui l'unissent aux institutions canadiennes ne sont pas rares; citons ceux qu'elle entretient avec l'Université de Colombie britannique et l'Institut des Études sur l'Éducation de l'Ontario.

Ce journal mensuel peut être obtenu à l'adresse suivante: Indian Adult Education Association, 17-B Indraprastha Marg, New Delhi-1. Le prix de l'abonnement est de \$3.50 (É.-U.) par an.

Centre national multimédia sur l'éducation de base des adultes

Lloyd Feinstein nous informe des derniers événements qui ont eu

lieu au centre depuis l'article publié dans notre *Revue* de janvier 1973.

Il mentionne, entre autres:

- Acquisition d'un centre de renseignement sur l'éducation des adultes, le *National Adult Education Clearinghouse*, qui appartenait à l'Association nationale d'éducation (NEA) à Washington, D.C.
- Publication d'un bulletin *Adult Education Clearinghouse Newsletter* et d'une bibliographie sur l'éducation du consommateur, *Consumer Education Bibliography*.

Les lecteurs se souviendront que ce centre offre un service international qui n'a pas d'équivalent. Il publie notamment tous les mois 100 résumés d'articles relatifs à l'É.B.A. Pour obtenir tout renseignement sur ces résumés, s'adresser au centre: National multimedia Center for Adult Basic Education, Montclair State College, Upper Montclair, N.J. 07043 qui vous adressera sa nouvelle revue *Beams*.

Le centre s'intéresse particulièrement aux ouvrages publiés au Canada et aimerait en publier les résumés.

Paulo Freire

Pour tous ceux qui chercheraient à appliquer les idées et les méthodes de Paulo Freire dans le cadre d'un programme d'éducation, et qui désireraient faire partie du réseau d'échanges Freire du Canada, prière de s'adresser à Thelma Rosen, aux soins d'Inno-Space, Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor Street West, Toronto 181.

On demande des articles et sujets de nouvelles d'actualité ou autre, rédigés par les étudiants É.B.A.

Nous serions heureux de publier des articles écrits par vos étudiants. Ils pourraient y traiter de manière simple et brève de n'importe quel sujet qui se rapporte à leurs préoccupations et à celles des éducateurs qui se consacrent à l'enseignement de base des adultes: commentaires sur le cours, sur son contenu, sur les enseignants et sur les organismes qui lui apportent son patronage. Nous publierons les articles qui semblent correspondre le mieux aux buts de notre revue et qui nécessitent le moins de révision.

À propos, nous aimerions également recevoir des articles ou nouvelles de vous!

Conférence annuelle de l'Ontario Association for Adult Basic Education: une véritable innovation.

Il ne fait aucun doute que la mesure la plus novatrice prise à l'occasion de la conférence de l'Association qui a eu lieu dernièrement, a été de faire participer les étudiants É.B.A. à toutes les étapes de la conférence: séminaires, réunions et déjeuners. La contribution ainsi apportée a été d'une très grande valeur, et la présence des étudiants a permis d'équilibrer

la discussion et d'échapper aux échanges de banalités lesquels sont parfois le lot de ce genre de conférence.

Cours pour les enseignants des classes d'éducation permanente

L'automne prochain "l'agence de recherche et de développement" (Training Research and Development Station) qui a succédé à la "société de relance de la Saskatchewan" (Saskatchewan NewStart) donnera deux cours destinés à former les enseignants des classes d'éducation permanente.

L'enseignement individualisé du 6 au 13 septembre: Dans ce cours, le programme LINC (Learning Individualized for Canadians) servira de cadre de référence pour la formation des instructeurs qui à leur tour formeront, dans différentes provinces, des enseignants pour les classes d'éducation permanente.

La dynamique de la vie du 1^{er} octobre au 2 novembre: Le cours est destiné au moniteur en "dynamique de la vie" possédant déjà de l'expérience et qui désire devenir instructeur régional de moniteurs en "dynamique de la vie". Le cours s'appuie sur le programme intitulé "Dynamique de la vie" créé par la société de "relance de la Saskatchewan" et l' "agence de recherche et de développement en formation".

de soi en effet qu'un professeur qui sait communiquer avec ses étudiants soit mieux noté par eux que celui chez qui la communication est médiocre. Il aurait été instructif de connaître les résultats obtenus aux tests de rigidité et de dogmatisme par les professeurs qui n'avaient pas suivi les cours.

D'autres travaux pourraient révéler directement le rapport entre l'égo-centrisme, l'aptitude à la communication et les résultats obtenus par les étudiants. On pourrait, par exemple, choisir les personnes qui obtiennent des totaux extrêmes, dans les tests de dogmatisme et de rigidité puis les placer à titre expérimental dans des conditions permettant de mesurer leur aptitude à communiquer. Le rapport entre l'aptitude à communiquer et les résultats obtenus dans les cours par les étudiants est facile à déterminer.

Si l'on découvre qu'il existe des corrélations élevées entre l'égo-centrisme, l'aptitude à la communication et les résultats obtenus dans les cours par les étudiants est facile à déterminer.

cation et les résultats des étudiants, nous serions alors en mesure de mettre au point des cours de formation pédagogique destinés aux professeurs pour adultes, en vue de faire régner chez eux l'égo-centrisme. On pourrait aussi porter une attention plus particulière à la fonction de communication chez l'enfant. Enfin, cette constatation pourrait avoir une application pratique: s'il est vrai que l'égo-centrisme constitue un handicap dans l'enseignement, il serait bon de s'en souvenir lors de la sélection des enseignants.

Ce cours de six semaines a produit des résultats positifs chez les enseignants des C.P.F.P.. Faut-il en conclure qu'une préparation similaire portant sur un an ou même sur une plus longue période permettrait d'obtenir des résultats encore meilleurs? Dans le but de répondre à la précédente question, et à bien d'autres suscitées par cette étude, il est évident qu'il faudrait engager des recherches supplémentaires.

L'intention des futurs enseignants des C.P.F.P., sous le patronage du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, en coopération avec le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration. Ce cours a eu lieu pendant l'été 1971 à l'Université de la Saskatchewan, au campus de Regina.

Méthode

L'évaluation qui en a été faite

fonde sur les idées tirées de la théorie de la communication et sur les théories de Piaget. Dans le langage de la théorie de la communication, le professeur adopte un code pour transmettre son message, de manière que le "décodage" se fasse chez l'élève sans ambiguïté. L'adoption du code varie chez les individus en fonction des différences de personnalité et des différences cognitives. Piaget cite l'égoцентризм, ou incapacité d'adopter le point de vue d'autrui, comme une caractéristique de la personnalité pouvant nuire à l'efficacité du codage adopté.

Dans cette étude, on a adopté deux échelles afin de mesurer les variables pertinentes de l'égoцентризм: l'échelle de rigidité et l'échelle de Dogmatisme de Rokeach. Les enseignants ont subi ces tests au début et à l'issue du cours de formation.

On a également évalué l'efficacité du cours par une autre méthode. Au bout de huit mois d'enseignement, les professeurs ayant pris part au cours (groupe expérimental) et ceux qui n'y avaient pas participé (groupe témoin) ont reçu une évaluation de leurs étudiants à qui l'on a demandé de remplir un formulaire et de noter six variables principales du programme de cours. À cet effet,

Conclusions

L'Illinois.

a) À l'issue du cours de formation pédagogique, les notes de rigidité et de Dogmatisme des professeurs marquaient une baisse significative (P de la rigidité < 0.005 ; P du Dogmatisme < 0.05 ; N dans les deux cas = 24).
b) Le groupe expérimental a reçu une notation nettement supérieure à celle du groupe témoin à l'une des six variables du questionnaire d'évaluation de cours de l'Université de l'Illinois, à savoir "Contenu du cours" ($P > 0.05$). On en a conclu par conséquent que le groupe expérimental des enseignants avait un contenu de cours mieux structuré que le groupe de contrôle.

Discussion et portée de l'étude

Selon Piaget, les personnes fortement égoцентристiques peuvent difficilement adopter le point de vue d'autrui; par conséquent elles savent peu communiquer. À la suite de cette étude, on a constaté que les scores des enseignants qui ont participé aux cours de formation pédagogiques marquaient une baisse de l'égoцентризм (mesuré à l'aide des échelles de Dogmatisme et de Rigidité), et que, parallèlement, à la rubrique "Contenu du cours" du questionnaire cité plus haut, le même groupe expérimental d'enseignants avait obtenu des notations supérieures à celles du groupe témoin. L'un et l'autre de ces résultats viennent indirectement à l'appui de la thèse de Piaget selon laquelle il existe un rapport entre la communication et l'égoцентризм; et il semble aller

(Ces essais ont également été publiés dans *Harvard Educational Review*, numéros de mai et d'août 1970.)

Stanley M. Grabowski (ED.) *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator*, Publications dans *Continuing Education* et *Eric Clearinghouse on Adult Education*, Université de Syracuse, 1972. Contient diverses études d'éminents éducateurs d'adultes et une excellente bibliographie.

EVALUATION DU COURS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DES C.P.F.P.

Victor Blake

Division de la recherche et des études sur la formation,
Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration

Note de l'Éditeur

Les personnes qui se consacrent à la recherche sur l'éducation et autres domaines connexes sont instamment priées de nous adresser leurs rapports d'étude et d'y joindre un résumé. S'il y a lieu, le sommaire sera publié et les exemplaires de l'étude au complet seront à la disposition des lecteurs qui en feront la demande à l'éditeur.

Introduction

Pour l'éducateur qui se consacre à l'alphabétisation des adultes, l'une de ses tâches principales est de donner la formation pédagogique appropriée à l'enseignant chargé des cours préparatoires à la formation professionnelle (C.P.F.P.). Le programme des cours peut être très élaboré, tant du point de vue du matériel utilisé que de l'équipement et autres moyens pédagogiques, mais tout aussi moderne qu'il soit, le système d'enseignement ne permettra de réaliser de progrès que dans la mesure où l'enseignant saura créer

un climat favorable à l'acquisition des connaissances et favoriser chez ses élèves créativité et enthousiasme. Certains cours pédagogiques peuvent aider l'enseignant à créer un tel climat et dans cet article on cherchera à déterminer la nature et la portée de leur efficacité.

Objet

L'objet de cette étude est d'évaluer l'efficacité d'un cours pédagogique de six semaines conçu à

ont longtemps été les "missionnaires" de l'éducation des adultes aux prises avec la pauvreté et l'inégalité sociale, tandis que leurs confrères moins engagés des secteurs de l'industrie, de l'entreprise et du gouvernement contribuent activement à maintenir la mauvaise administration de la justice sociale. L'éducation des adultes a été dans le passé une force importante de changement social et d'amélioration, et elle a aujourd'hui un rôle encore plus important à jouer dans la reconstruction radicale de la société canadienne. Dans le cadre de la profession, les éducateurs d'adultes ont un rôle unique car ils sont responsables de la rééducation des éducateurs et du changement radical de toute la profession.

Il découle de notre analyse que les éducateurs doivent trouver des moyens pour que l'éducation de base des adultes ne soit plus uniquement orientée vers l'emploi, et que l'alphabétisation ne soit plus conçue comme une technique. Tout en admettant que nous avons donné à ce terme un sens très large, il n'en reste pas moins que même dans le cas d'un cours d'alphabétisation élémentaire, il faut établir une relation entre la personne, ses possibilités et besoins intellectuels, sensuels, spirituels et émotifs. L'alphabétisation fonctionnelle implique une fragmentation de l'enseignement (le

BIBLIOGRAPHIE

Paulo Freire, *The Pedagogy of the Oppressed*. Herder & Herder, New-York, 1970.

Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*, (se compose de deux essais *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom* et *Cultural Action and Consentization*). Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change, Cambridge, Mass. Série monographique n° 1, 1970.

réduisant pour qu'il convienne à un emploi précis) et par conséquent à une fragmentation de l'élève. Nous devons former toute la personne et non seulement l'*homo economicus*. Apprendre à être actif et à avoir une conscience critique ne signifie pas seulement acquérir des compétences intellectuelles, mais aussi développer la perception sensorielle, l'empathie émotionnelle et la sensibilité.

À l'aide de ces quelques exemples, nous avons surtout insisté sur les aspects de la théorie pédagogique de Freire qui nous concernent en tant qu'éducateurs. Le lecteur sensible à cette théorie comprendra que pour mettre ces idées en application il faut être un *élève* au sens le plus profond du terme. Il nous faudra créer des ressources, des structures d'enseignement et des moyens pratiques dans le milieu de l'éducation, milieu qui n'est pas immédiatement sympathique à cette cause. La motivation personnelle et l'engagement véritable par rapport à l'éducation en général, et aux élèves en particulier, viendront seulement après que nous ayons fait notre examen de conscience, élargi notre sensibilité et acquis une plus grande ouverture d'esprit. Mais c'est en sachant combien nous avons à apprendre et à gagner que nous comprendrons ce qu'il faut d'humilité pour mener à bien le dialogue entre égaux.

son expérience réelle, et il sent qu'ils sont *les siens*. Les autres membres du cercle qui ont vécu la même expérience peuvent comprendre ce nouveau langage et sa dimension subjective. En élargissant le nouveau vocabulaire de leur réalité, ils percevront ensemble l'écart entre ce qu'ils croyaient avoir vécu et qu'on leur disait vivre, et ce qu'ils ont vraiment vécu. Une telle méthode d'alphabétisation ne peut être appelée "fonctionnelle" dans le sens courant, c'est-à-dire apprendre à interpréter et à réagir aux signifiants et aux significés des autres et à ceux de la situation.

Il s'agit plutôt de créer un nouveau langage et d'apprendre à l'utiliser, de ne pas seulement vivre dans un environnement donné mais d'en avoir une connaissance critique et de pouvoir agir sur lui.

Conséquences pratiques

Notre objectif n'était pas de présenter la pédagogie de Freire en tant que méthodologie et d'en faire une analyse approfondie. Nous avons plutôt considéré sa théorie car elle peut fournir aux éducateurs canadiens un nouveau système de valeurs ou une nouvelle orientation nous permettant de déduire des méthodes pratiques. Nous espérons que notre interprétation de Freire et nos exemples ont donné à nos lecteurs une idée favorable d'une théorie et d'une méthode d'éducation que nous croyons très adéquates.

On peut facilement tirer de cette introduction certaines idées pratiques pour nos programmes d'éducation de base des adultes. En terminant, nous allons étudier quelques méthodes différentes d'éducation des adultes.

D'abord, il semblerait que les éducateurs d'adultes ont une responsabilité envers eux-mêmes et envers leurs élèves en ce sens qu'ils doivent agir aussi consciencieusement et efficacement que possible pour transformer les conditions sociales qui provoquent et perpétuent la pauvreté et le sous-développement d'une proportion importante de la population canadienne. Nous croyons que ceci doit se refléter sur le comportement personnel et professionnel des éducateurs. L'étallement inutile des richesses et une consommation exagérée intensifient les obstacles de classes et les obstacles culturels entre les éducateurs et les élèves. Les éducateurs doivent prendre l'initiative et prouver à leurs élèves qu'ils s'intéressent vraiment à eux et qu'ils sont prêts à payer le prix du changement. L'égalité nécessaire au dialogue ne veut pas dire que nous sommes tous semblables et que les éducateurs doivent être aussi pauvres que leurs élèves. Elle signifie un engagement réciproque dans la lutte contre les obstacles communs à l'épanouissement personnel, l'interdépendance, un même besoin d'aprendre ce qu'il faut faire pour agir efficacement et positivement.

La conscience professionnelle de l'éducateur devrait l'amener à adopter l'enseignement le plus significatif pour lui-même et pour ses élèves. Cela signifie qu'il doit être ouvert à la connaissance, qu'il doit être prêt à changer, et être déterminé à placer la connaissance au-dessus de toutes les demandes formulées par l'établissement d'enseignerment et par d'autres autorités abstraites. L'éducateur doit également s'intéresser à d'autres aspects de sa profession et travailler à augmenter les objectifs sociaux à la pratique éducative. Les enseignants de l'éducation de base des adultes

rieur de l'usine ou après les heures de travail et il y est surtout question d'argent. Autrement dit, le langage utilisé par l'ouvrier exprime une conscience non pas de ce qu'il vit chaque jour mais de conditions ou d'influences extérieures. Par exemple, il peut répéter sans même songer à le critiquer, un jugement de valeur commun dans la société selon lequel on travaille pour de l'argent et que l'épanouissement personnel doit se chercher ailleurs.

Si nous poursuivons notre étude de ce cas hypothétique, nous pourrions retrouver la même aliénation de langage et de conscience par rapport à l'expérience réelle de sa voiture et sa nouvelle maison. Il se peut qu'il ait de nombreux soucis à cause de l'échance de ses paiements, de ses hypothèques, de la densité de la circulation aux heures de pointe, des coûts d'entretien et de réparation très élevés et de l'environnement stérile de banlieue. Ainsi, la plupart de ses attitudes dans la vie représentent les valeurs sociales dominantes et les mythes, et l'ouvrier est plus ou moins capable de comprendre, d'analyser les problèmes auxquels il doit faire face mais qu'il ne voit pas, et, par conséquent, il ne peut réagir.

Il faut donc trouver une forme d'alphabétisation qui permette de réagir devant cette situation et de créer chez les gens la possibilité de percevoir d'une manière critique leur réalité et par conséquent d'agir de façon à l'améliorer, à y remédier ou à la transformer. Dans le même sens, nous croyons que si les gens ne sont pas capables de s'aider eux-mêmes, s'ils ne demandent pas et n'appuient pas des mesures allant dans le sens de leur véritable intérêt, c'est surtout parce qu'ils perçoivent mal le besoin de changer leur situation,

ou qu'ils ne sont pas conscients de ses effets destructeurs. Il est évident que dans un tel processus d'alphabétisation (ou dans de tels exemples) les risques de manipulation et de manipuler les besoins "réels" sont très élevés. C'est ce risque de fausse interprétation de la part de l'éducateur qui a amené Freire à conclure que le dialogue doit être au centre de l'éducation, que les enseignants et les enseignés sont à égalité dans la création de nouvelles connaissances. Seul l'individu connaît ses véritables besoins et sa situation réelle, mais cette connaissance peut être cachée ou trop floue. En exprimant librement leur "conscience", surtout par des mots écrits qui sont la devant eux, qui sont externalisés, les élèves prennent conscience de leur perception de la réalité. C'est alors habituellement que le processus de connaissance prend fin dans une salle de classe. Toutefois, si l'enseignant est intimement mêlé à la vie quotidienne de ses élèves, et si les élèves ne le considèrent pas étranger à leur expérience, il verra l'écart entre la réalité telle que perçue et la vraie réalité. Il pourra également entraîner et encourager ses élèves à faire la même chose.

Revenons à notre exemple; dans un cercle d'études d'éducation de base des adultes, on peut demander au travailleur de décrire son expérience de travail lorsqu'il apprend à écrire les mots travail et emploi, etc.. Dans le dialogue qui s'ensuit, les significations attribuées aux mots peuvent refléter une expérience d'ennui, de frustration, un sentiment d'impuissance, et une tension nerveuse constante. Comme le travailleur est alors le "sujet" signifiant ces mots, les mots expriment

élèves, elle participe également à celle de l'éducateur. Inversement, la pratique éducative qui perpétue l'ignorance, la dépendance et l'impuissance des élèves est tout autant oppressive pour l'éducateur. Nous avons maintes fois entendu les éducateurs d'adultes se plaindre que le programme était inadéquat, régressif et "déshumanisant" mais au demeurant, "le mieux que l'on puisse faire dans les circonstances". Ce que les éducateurs décrivent ainsi, ce sont les limites imposées de l'extérieur à leur pratique éducative et à leur épanouissement en tant qu'éducateurs. Lorsque nous ne faisons pas ce que nous pouvons faire de mieux, que nous n'exploitons pas à fond nos connaissances et nos aptitudes, nous n'apprenons pas tout ce que nous pourrions apprendre et nous ne vivons pas tout ce que nous pourrions vivre. Par le fait même, les limites imposées à nos élèves nous limitent nous-mêmes, mais avec cette différence importante que les éducateurs jouissent souvent d'une sécurité sociale et économique que ne connaissent pas les élèves qui doivent vivre ces restrictions comme des problèmes concrets, de pauvreté et d'échec personnel.

Il devient donc évident que Freire ne conçoit pas l'alphabétisation comme une technique essentielle pour développer d'autres fonctions ou compétences. Sa théorie pédagogique est basée sur le langage conçu comme l'expression de la conscience. Lorsque des hommes sont opprimés, limités ou incapables de développer leurs aptitudes à cause de la situation dans laquelle ils se trouvent, leur conscience se déforme pour prendre le moule de la réalité oppressive ou pour en satisfaire les demandes. Les mots qu'ils utilisent pour décrire leur réalité subissent la même déformation. (Par conscience, Freire entend les attitudes, la compréhension,

la connaissance et la perception conscientes, subconscientes ou acquises.) Ainsi, Freire nous offre cette thèse psychosociale unique selon laquelle les gens opprimés perdent contact avec leur réalité. Cette perte de contact s'exprime par des mots, un langage qui n'a presque plus de lien avec la réalité qu'ils vivent quotidiennement. Pour Freire donc, l'alphabétisme ne signifie pas être capable de lire ni d'écriture mais être *privé* du moyen d'interaction sociale le plus important: le langage.

Par exemple, nous pouvons facilement nous imaginer un ouvrier qualifié faire la déclaration suivante: "J'ai un bon emploi parce que je suis bien payé et que le régime de pension est bon. Nous avons la semaine de travail de 35 heures et un mois de vacances. Je peux me permettre de conduire une auto et d'avoir une nouvelle maison confortable pour ma famille."

Cette déclaration exprime une situation réelle, les faits énoncés sont exacts et nous devons croire que l'ouvrier sait ce qui est bon pour lui. Toutefois, si nous regardons de plus près l'expérience quotidienne de cet ouvrier, nous pourrions découvrir d'autres facteurs importants qui ne sont pas mentionnés dans l'évaluation qu'il fait de son travail. Par exemple, ce travail peut être assommant et psychologiquement destructif; l'ouvrier peut n'avoir d'autres intérêts que de le faire. Comment expliquer alors l'écart entre l'évaluation que l'ouvrier fait de son travail et son expérience quotidienne? Une chose que nous pouvons facilement remarquer, c'est que les critères de son évaluation sont extérieurs à son emploi, ne concernent que ce qui se passe à l'exté-

ce que la *favela* est pour eux dans la réalité. En changeant les voyelles et en interchangeant les syllabes, ils ont créé d'autres mots dont la signification leur est particulière.

Pour ce genre de formation, il

n'y a évidemment aucun livre d'introduction ni de textes à l'appui. Les membres du groupe font eux-mêmes leur premier livre au fur et à mesure qu'ils écrivent les mots qu'ils découvrent. Ils y arrivent en discutant les thèmes qui concernent leur condition sociale particulière et en maîtrisant les mots qui se rapportent à ces thèmes. Ainsi, le processus de re-création du langage par l'écriture est associé à la critique de la réalité sociale. Le programme d'alphabétisation devient donc une étape menant à la libération individuelle et sociale, au refus d'être "domestiqué", ou d'accepter de se plier aux pouvoirs extérieurs pendant l'alphabétisation.

En Amérique du Sud, on appelle cette forme d'éducation le *consentimento* (on dirait conscientisation en français) que le traducteur de Freire définit ainsi: "apprendre à percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques et à prendre les moyens nécessaires pour lutter contre les éléments oppressifs de la réalité". Un monde séparé de la conception de l'alphabétisation des conceptions courantes. Il nous reste donc à nous et aux autres éducateurs de faire l'essai de cette pédagogie dans le contexte de l'éducation de base des adultes au Canada.

Un défi pour les éducateurs canadiens

L'analphabétisme fonctionnel est le fait d'une minorité apprenable de Canadiens. L'alphabétisation

tion fonctionnelle allant de pair avec l'analphabétisme social, politique et économique est une étape du développement personnel vécu par un nombre beaucoup plus grand de personnes. Si nous reprenons les termes de Freire, c'est-à-dire en termes de "conscientisation", on peut dire que la majorité de la population canadienne n'a pas les connaissances de base pour que la communauté sociale soit productive, active et créatrice.

Ainsi, les idées de Freire présentent des défis à différents niveaux. Freire a clairement démontré que la technique de la lecture et de l'écriture s'apprend beaucoup plus rapidement et efficacement si le processus même de l'apprentissage est basé sur l'expérience vécue de l'élève et s'il est conçu comme un dialogue critique qui reflète cette expérience. En termes plus généraux, il semble que les valeurs politiques propres à la méthode de Freire remettent en question le concept "d'adaptation" de la plupart des programmes d'éducation de base des adultes et le jugement de valeur selon lequel l'intégration des élèves aux structures sociales (qui peuvent être la cause de leur analphabétisme) est ce que nous pouvons faire de mieux. La méthode critique de Freire implique que des actions pour transformer la société plutôt que pour former des employés dociles et des consommateurs passifs. Elle nie également qu'il puisse exister une méthode d'éducation qui soit neutre. D'un point de vue politique, pour un groupe donné d'élèves, l'éducation est "une partie du problème ou une partie de la solution" et il n'y a pas de moyen terme.

Dans la théorie de Freire, il y a un principe qui mérite une attention toute particulière: si l'éducation participe à la libération des

lières à ses élèves, a favorisé le développement de leur conscience critique sociale.

La méthode de Freire est basée sur certains principes qui, au risque de trop simplifier, peuvent être résumés en trois points:

1) Une participation active de l'élève à l'élaboration du contenu de l'enseignement, et au processus d'apprentissage. Evidemment, il est souvent question de ce principe dans la plupart des écrits sur l'éducation mais rarement est-il aussi bien intégré à la pratique que dans la méthode de Freire.

2) Le dialogue entre enseignants et enseignés sur un pied d'égalité, dynamique essentielle dans le processus d'apprentissage. Cette méthode vise à minimiser les possibilités d'imposer à l'élève un enseignement étranger, ce qui encourageait sa passivité plutôt que l'exercice de sa conscience critique.

3) Une étude collective et critique de l'environnement social immédiat, partie intégrante du processus d'apprentissage. Cela signifie qu'il faut bannir les comportements individualistes et compétitifs des élèves, utiliser un matériel audio-visuel et d'autres moyens didactiques tenant compte du milieu particulier où vivent les élèves, se référer constamment à leur expérience de ce milieu et insister sur la remise en question des présomptions et de la sagesse conventionnelles. Il y a, pendant les discussions, un effort conscient de la part de tous les participants pour dépasser la conception magique et mythique de la réalité. Dans ce genre de discussions, les élèves reconnaissent implicitement qu'ils sont responsables de leur propre situation, que

leur oppression n'est pas due au destin, à la nature ou à la volonté de Dieu et qu'ils sont les seuls capables d'y changer quelque chose. Nous pouvons donc parler alors d'une éducation qui peut former des citoyens libres et actifs. D'après Freire, ces principes jouent à toutes les étapes de la formation. La première tâche de l'éducateur consiste à s'intégrer intensément dans la vie quotidienne de ses élèves afin de découvrir les principaux thèmes ou conflits de leur vie. Ensuite, l'éducateur codifie cette réalité en créant des images visuelles (diapositives ou dessins) des aspects les plus importants de leur vie et il élabore un vocabulaire-clé, c'est-à-dire une liste des mots les plus fréquemment utilisés ou qui ont le plus de signification sociale. Il peut se faire aider dans ce travail par ceux du village qui sont intéressés par ses activités et qui désirent transformer la situation locale. Pendant les toutes premières rencontres du groupe, les élèves doivent expliquer la signification de certaines images représentant leur vie quotidienne, et, en décodifiant les images, ils sont amenés à révéler ce que signifie vraiment pour eux leur vie quotidienne et qu'ils gardent caché. Tout en apprenant à lire et à écrire leur propre langage, ils sont amenés à découvrir la vérité significative des mots qu'ils utilisent et qu'ils avaient probablement toujours pris pour acquis.

Au Brésil, Freire a commencé par des mots du genre de *favela*, c'est-à-dire taudis en langage populaire. Habitues à vivre dans des taudis, la discussion autour de ce mot qui se rapporte à leur expérience de vie quotidienne, a fait ressortir des expressions de rage, de frustration, de crainte et d'impuissance. Ainsi, le mot a fini par signifier

Comme l'indique clairement le titre de son livre le plus connu, *The Pedagogy of the Oppressed* (la pédagogie des opprimés), Freire se préoccupe surtout des gens qui ont été exclus des structures du pouvoir

La théorie de Freire sur l'alphabétisation des adultes est le fruit de son expérience au Brésil et au Chili pendant les années 60. Il analyse l'éducation comme un moyen d'action culturelle (activité qui concerne toute la personne) et s'engage pour faire connaître les véritables besoins individuels et collectifs des élèves adultes.

Freire et l'expérience latino-américaine

Sans analyse exhaustive à l'appui, nous soutenons qu'une nouvelle conception de l'alphabétisation peut contribuer à l'élaboration de nouvelles méthodes éducatives permettant aux gens d'être en mesure d'intervenir efficacement dans la société à titre de personnes libres et créatrices. Les écrits de l'éducateur brésilien, Paulo Freire, sont une source inépuisable d'idées pour tous ceux qui s'intéressent à cette nouvelle forme d'éducation.

que "l'alphabétisation fonctionnelle" soit adéquate pour créer et développer une société libre. Si la majorité de la population canadienne était composée d'alphabètes et d'alphabétisés fonctionnels, nous pourrions conclure que les Canadiens sont dominés par des intérêts qui échappent à leur contrôle et à leur compréhension. Un tel genre d'alphabétisation représenterait et renforcerait une société où l'homme n'est pas libre et où le potentiel humain est contenu et étouffé par l'ignorance, l'isolement et une fausse perception de la réalité sociale.

Freire a mis en application pour la première fois son programme d'alphabétisation dans la région où il a grandi, le nord-est du Brésil. Les élèves étaient des paysans totalement analphabètes et victimes depuis des générations d'exploitation économique et de discrimination sociale. Pour autant le programme de Freire eut un succès remarquable: en seulement 40 heures de rencontres, des milliers de personnes ont appris à lire et à écrire 500 mots. C'est ainsi qu'ils ont obtenu le droit de vote et qu'ils ont pu s'inscrire à des programmes plus avancés d'éducation de base. Freire, au lieu d'insister sur l'en-

seignement de techniques non familières, au lieu d'insister sur l'en- seignement de techniques non familières, Freire a mis en application pour la première fois son programme d'alphabétisation dans la région où il a grandi, le nord-est du Brésil. Les élèves étaient des paysans totalement analphabètes et victimes depuis des générations d'exploitation économique et de discrimination sociale. Pour autant le programme de Freire eut un succès remarquable: en seulement 40 heures de rencontres, des milliers de personnes ont appris à lire et à écrire 500 mots. C'est ainsi qu'ils ont obtenu le droit de vote et qu'ils ont pu s'inscrire à des programmes plus avancés d'éducation de base. Freire, au lieu d'insister sur l'en-

social, et qu'il appelle les opprimés. Il s'intéresse tout particulièrement à leur conception du monde, et conclut que leur situation ne peut être changée de l'extérieur et que leur libération ne peut se faire que s'ils en sont eux-mêmes les auteurs. Pour Freire, le but de l'action éducative est de faire en sorte que l'élève devienne le sujet de ses propres actions plutôt que l'objet de l'action des autres. Selon lui, l'éducation doit être un processus de libération où les enseignants et les enseignés refusent d'accepter les rôles de dominés et de dominants.

grammes.

Nous ne voulons pas cependant nier l'expansion de l'éducation de base. La participation accrue du gouvernement dans les programmes de main-d'oeuvre et d'autres programmes d'éducation de base des adultes a donné le ton ces dernières années. Toutefois, il semble fort probable que le besoin d'éducation de base se soit accru beaucoup plus rapidement que les moyens de le satisfaire. Le nombre d'adultes qui ont besoin d'éducation de base augmente au fur et à mesure que leur formation et leur compétence deviennent désuètes par suite de l'accélération des changements dans l'industrie et de la concentration toujours plus grande du pouvoir industriel. L'immigration et le dépassement des campagnes entraînent à la ville un grand nombre de personnes insuffisamment formées, ce qui intensifie la crise de l'emploi dans les régions urbaines. En outre, à mesure que les besoins d'éducation de base augmentent et s'intensifient, on dirait que les obstacles économiques et sociaux aux succès des élèves et des programmes d'éducation de base deviennent plus sérieux.

L'éducation conçue comme l'adaptation des travailleurs aux besoins du marché du travail ne peut être efficace que si dans l'organisation de l'emploi, il y a de la place pour tout le monde. Nous nous intéressons ici à l'aspect "quantitatif" du travail représenté par le fait d'avoir un emploi et de pouvoir vivre convenablement et à l'aspect "qualitatif", c'est-à-dire à l'épanouissement de la personnalité du travailleur. La grande faiblesse de la méthode "d'adaptation" est qu'elle peut renforcer et même accroître la dépendance de l'élève à l'égard du "système" quant à ces deux aspects du travail. Dans une situation qui

évolue rapidement, les éducateurs autant que les élèves sont très vulnérables et peuvent demander un contrôle beaucoup plus grand de l'organisation de la formation et par là même, des structures économiques et politiques qui reproduisent la pauvreté et les besoins particuliers d'éducation de base.

En éducation de base des adultes, ni les enseignants, ni les élèves ne forment un groupe de pression assez puissant pour apporter un changement important à la structure socio-économique sans l'appui de secteurs importants de la population canadienne. Pourtant, la nature de l'éducation de base des adultes est telle qu'enseignants et élèves sont particulièrement conscients de la nécessité d'apporter des changements. Une telle contradiction frustre énormément un grand nombre d'éducateurs. Il devient alors urgent d'analyser clairement la relation entre l'éducation et les méthodes de changement social au Canada.

L'objectif de l'éducation de base des adultes a toujours été de promouvoir "l'alphabetisation fonctionnelle" des adultes insuffisamment instruits. Il est probable alors, en se basant sur leurs compétences professionnelles, que l'on pourrait classer la majorité des Canadiens adultes alphabétisés, comme alphabétisés fonctionnels, c'est-à-dire sachant lire, écrire et comprendre juste assez pour entreprendre des activités régulières, normales et limitées. En ce sens, l'alphabetisation fonctionnelle des adultes insuffisamment instruits. Il est probable alors, en se basant sur leurs compétences professionnelles, que l'on pourrait classer la majorité des Canadiens adultes alphabétisés, comme alphabétisés fonctionnels, c'est-à-dire sachant lire, écrire et comprendre juste assez pour entreprendre des activités régulières, normales et limitées. En ce sens, l'alphabetisation fonctionnelle des adultes insuffisamment instruits. Il est probable

alors, en se basant sur leurs compétences professionnelles, que l'on pourrait classer la majorité des Canadiens adultes alphabétisés, comme alphabétisés fonctionnels, c'est-à-dire sachant lire, écrire et comprendre juste assez pour entreprendre des activités régulières, normales et limitées. En ce sens, l'alphabetisation fonctionnelle des adultes insuffisamment instruits. Il est probable alors, en se basant sur leurs compétences professionnelles, que l'on pourrait classer la majorité des Canadiens adultes alphabétisés, comme alphabétisés fonctionnels, c'est-à-dire sachant lire, écrire et comprendre juste assez pour entreprendre des activités régulières, normales et limitées. En ce sens, l'alphabetisation fonctionnelle des adultes insuffisamment instruits. Il est probable

aux normes établies. Nous doutons de faire et se comporter conformément à vivre dans notre société peut ne en éducation. Pourtant, l'aptitude coup dans la théorie de l'adaptation et des alphabétisés compte pour beaucoup dans la fonctionnelle des alphabétisés. En ce sens, l'alphabetisation fonctionnelle des adultes insuffisamment instruits. Il est probable alors, en se basant sur leurs compétences professionnelles, que l'on pourrait classer la majorité des Canadiens adultes alphabétisés, comme alphabétisés fonctionnels, c'est-à-dire sachant lire, écrire et comprendre juste assez pour entreprendre des activités régulières, normales et limitées. En ce sens, l'alphabetisation fonctionnelle des adultes insuffisamment instruits. Il est probable

D'Arcy Martin

Development Education
Centre, Toronto

Black Williams

Counterfoil Group,
Toronto

Paulo Freire est un éducateur qui s'est consacré à l'éducation des adultes brésiliens. Il a été exilé et travaillé actuellement pour le Conseil oecuménique des églises à Genève. Dans le présent article, nous essaierons de présenter aux lecteurs la théorie éducative de Freire qu'il a appliquée dans ses programmes d'alphabétisation en Amérique du Sud. Nous espérons également soulever certaines questions à propos de l'application éventuelle de la pédagogie de Freire dans les programmes d'éducation de base des adultes au Canada.

L'alphabétisme au Canada

Il existe au Canada deux types d'alphabétisme; si l'on a accordé une certaine attention à un type d'alphabétisme, on a complètement ignoré l'autre. Dans la présente étude, nous allons voir comment les idées de Paulo Freire peuvent faciliter l'analyse de ces deux types d'alphabétisme au Canada et des moyens d'action.

Au Canada, les programmes d'éducation de base des adultes s'adressent à une partie importante de la population, soit 3 millions de personnes environ. L'éducation de base des adultes vise à développer les aptitudes professionnelles des adultes et à les réadapter à la vie sociale; on s'attaque ainsi au problème général de la pauvreté (dont l'alphabétisme n'est qu'un symptôme). C'est d'abord par le biais des problèmes d'emploi et des difficultés économiques de ses élèves que l'éducateur d'adultes affronte les obstacles psychologiques et sociaux au développement de la personnalité,

obstacles qui sont résumés (et souvent masqués) par la "pauvreté". C'est là le cadre de l'éducation de base des adultes au Canada: la pauvreté conçue comme un ensemble de comportements découlant des difficultés matérielles. Le moyen de lutter contre la pauvreté réside dans les programmes d'éducation qui visent à assurer l'indépendance économique et à améliorer les possibilités d'avancement professionnel de ces victimes de la pauvreté qui deviennent nos élèves.

Nous avons dit précédemment que ce besoin considérable de formation n'avait reçu qu'une attention mitigée, et ce ne sont pas les réalisations des gouvernements, des entreprises et les initiatives d'organismes privés dans ce domaine qui nous démentiraient. Bien des personnes qui s'occupent d'éducation de base des adultes disent que l'indifférence générale de la population, l'insuffisance des ressources et le manque de souplesse des établissements de formation sont les obstacles principaux à l'efficacité des pro-

Notre philosophie est notre programme d'action

Nous nous sommes engagés à placer l'élève au centre de tous nos travaux. Nous avons pour objectif de créer un milieu d'apprentissage qui fera au plus haut point appel à toutes les ressources humaines et matérielles.

Nous envisageons nos travaux en termes simples: où en sommes-nous?, vers quoi tendons-nous?, et que nous faut-il pour y parvenir?. Nous répondons à ces questions par des actions novatrices. Et ce serait afficher une attitude incompatible

Nous ne cesserons pas de travailler à aider l'élève -- vu comme individu -- à atteindre ses objectifs. Ce n'est que de cette façon que nous pouvons efficacement et humainement réussir à instruire le nombre considérable d'adultes qui ont besoin de suivre des cours d'éducation de base. C'est avec l'individu que nous réussissons.⁹

NOTES

1. Mager, R.G.: *Preparing Instructional Objectives*, Belmont, California, Fearon Publishers Inc., 1962.
2. Silvern, L.C.: *Systems Engineering of Education I: The Evolution of Systems Thinking in Education*. Education and Training Consultants Co., Los Angeles, 1965 (b).
3. Silvern, L.C.: "Systems Approach - What Is It?", *Educational Technology*, 30 août 1968.
4. On peut se procurer les *Appendices* auxquels nous renvoyons le lecteur dans le corps de l'article en faisant la demande par écrit à la Division de l'éducation permanente du Collège Canadore, boîte postale 5001, North Bay (Ontario).
5. Gorth, G.P.: "Introduction to CAM". Mémoire présenté au Ministère de l'Éducation de l'État de New York, Albany (New York).
6. Brown, G.I.: *Human Teaching for Human Learnings: An Introduction to Confluent Education*, Viking Press, New York, 1971, p. 3.
7. Popham, W.J. (Ed.) *Criterion Referenced Measurement: An Introduction*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1971.
8. Série de 12 programmes présentés sous forme de films fixes par W.J. Popham et Eva Baker, publiés par Vimcet Associates, Inc. B.P. N° 24714, Los Angeles, Californie.
9. Depuis la publication de cet article il y a eu de nombreux autres développements dans les procédés décrits ci-dessus. Pour plus de renseignements veuillez communiquer avec l'auteur.

11. Planification de l'avenir

Rôle des comités consultatifs du collège dans l'élaboration des programmes d'études fondés sur les systèmes

Les comités consultatifs du collège peuvent jouer un rôle dans l'élaboration d'un programme fondé sur les systèmes. Mais afin de porter leur contribution à son maximum, il est du devoir du collège d'aider les comités consultatifs à connaître ce qu'est en puissance un programme d'études axé sur les systèmes.

La recherche dans les collèges ontariens

L'industrie embauche les diplômés qui ont bénéficié de nos programmes individuels, et les profils d'élèves distribués aux employeurs montrent ce que chaque élève peut faire. Il est impératif que les employeurs dans l'industrie sachent ce que signifient ces nouveaux profils en ce qui concerne l'embauche de nos élèves.

Au point où nous en sommes, il est de toute évidence devenu impératif que les collèges communautaires fassent davantage de recherche. On dit souvent que "l'excellence de l'enseignement" constitue la pierre angulaire du collège communautaire. Cette affirmation doit pouvoir s'appuyer sur des recherches pratiques au sein de la maison d'enseignement qui témoignent de progrès concrets dans l'acquisition de nouvelles connaissances pédagogiques. Il nous faut pousser la recherche au sein de l'établissement d'enseignement, des domaines de l'enseignement, de l'administration et de l'orientation professionnelle, afin que nous puissions

sions affirmer avec justesse que nous effectuons un travail innovateur et efficace dans ces domaines.

Il faudrait que l'un des collèges de l'Ontario possède un Institut des sciences de l'éducation qui fonctionnerait à la façon d'une école modèle et d'un centre de formation pour les enseignants et les administrateurs des autres collèges dans le domaine de la mise en œuvre de méthodes innovatrices d'enseignement. Nous avons besoin d'une telle école expérimentale, étant donné qu'il est plus facile et préférable de former des enseignants à des méthodes nouvelles quand nous servons réellement de certaines d'entre elles dans le cadre d'un programme existant.

Nous avons remarqué que lorsque d'autres collèges se sont d'abord tournés vers nous pour les aider à mettre en œuvre un programme axé sur les systèmes, les programmes que nous appliquions avaient constitué un excellent médium et avaient fourni l'occasion de partager nos techniques d'application et de comprendre leurs problèmes à partir d'un exemple bien concret.

Sondage du comité de direction du C.P.F.P.

Le Comité provincial de direction du C.P.F.P. a récemment terminé un sondage sur la mise en œuvre de systèmes d'apprentissage dans le cadre des programmes de recyclage de tous les collèges. Les données obtenues grâce à ce sondage constituent pour ceux qui travaillent dans ce domaine une moisson considérable de renseignements sur la mise en œuvre des systèmes, et en particulier sur la validation et le matériel. (Voir à l'Appendice "G" copie du questionnaire.)

ment sur le système C.A.M.) sous la direction de M. Robert O'Reilly.

En octobre 1972, nous avons présenté un séminaire de deux jours sur les sciences de l'éducation dirigé par M. Joseph Hill, recteur du Collège communautaire d'Oakland de l'Etat du Michigan.

La mise en oeuvre de la méthode des systèmes d'apprentissage dans une institution d'enseignement bien établie est une entreprise difficile, et il surgit bien des problèmes auxquels il faut apporter une attention immédiate. Dans le but d'aider les autres collèges à résoudre les problèmes que suscite la mise en oeuvre d'une telle méthode, nous avons enregistré sur bande magnétoscopique une série de discussions réunissant des administrateurs, des enseignants et des spécialistes sur la façon de résoudre les problèmes à divers niveaux dans la mise en oeuvre d'un programme individualisé. (Ces enregistrissements ont été effectués au cours de notre séminaire de cinq jours sur les systèmes d'apprentissage.)

*Un nouveau journal
"Learnner at the Centre"*

Nous désirons diffuser encore davantage l'information sur les méthodes novatrices d'enseignement et, pour ce faire, la Division de l'éducation permanente se préparera cet hiver à publier un journal intitulé "Learnner at the Centre". Ce journal apportera une approche nouvelle aux systèmes d'apprentissage et s'intéressera surtout à la mise en oeuvre de méthodes novatrices d'enseignement en Ontario.

Réponse aux besoins des autres collèges

Nous avons répondu à la demande d'un grand nombre de collèges qui souhaitaient la tenue de séminaires et avons pris part à des séminaires de formation à l'intention des enseignants tenus à d'autres collèges. Cela a eu un effet bénéfique pour notre personnel enseignant en donnant lieu à un échange continu d'idées longtemps après la tenue de ces réunions.

Besoin d'une banque de données et d'un système de classification des objectifs

Il existe un besoin urgent au niveau provincial d'une banque de données et d'un système de classification pour réunir, classer, enregistrer et diffuser les objectifs, les articles et les ressources. Le ministère de l'éducation de l'Etat de New York possède un système très élaboré comportant une banque moderne de données et des succursales locales. Leur système de classification est très développé et n'accepte que les articles qui ne sont pas déjà en mémoire. Afin encore une fois de ne pas réinventer la roue, nous devons étudier les points forts du système de l'Etat de New York, et prendre immédiatement les mesures nécessaires pour créer une banque de données en Ontario. La création d'une telle banque résoudrait de nombreux problèmes qui se présentent dans la recherche de manuels et ferait épargner les nombreux frais occasionnés aux auteurs de programmes ou aux maisons d'enseignement qui tâchent de réunir toutes les ressources dont ils pourrout avoir besoin.

aucun lien d'espèce ni de continuité entre leurs programmes de 11^e et 12^e années et notre programme de 10^e année. Dans un cas, on a mis en doute la valeur du certificat de 10^e année d'un candidat qui désire s'inscrire à un programme de 11^e année dont les normes étaient considérées "de haute qualité et particulièrement rigoureuses". Le transfert d'un candidat ne peut se faire en douceur que d'un programme comportant des objectifs déterminés à un programme d'accueil comportant également des objectifs déterminés. On ne peut comparer un programme avec objectifs bien déterminés à un programme qui en est dénué.

Il est impossible de comparer valablement notre programme 5-10 aux programmes des écoles élémentaire et secondaire qui fondent leurs normes et la progression d'un degré à l'autre sur des manuels obligatoires et sur la fréquentation scolaire obligatoire, et pour lesquels les enseignants ne peuvent réellement pas déterminer ce que l'élève devrait être capable de faire après avoir suivi des cours pendant une période assez longue de temps. Il est également impossible de faire des comparaisons si on pratique l'évaluation selon les normes à l'exclusion de l'évaluation selon les critères.

Echange de renseignements

La mise en oeuvre des systèmes requiert un certain échange, car per-

10. Dissémination des renseignements

chargées des programmes de recyclage.

renseignements entre les personnes munitions et sur l'échange de

repose sur l'amélioration des communications et sur l'échange de

La solution de toute évidence

repose sur l'amélioration des communications et sur l'échange de

comparaisons si on pratique l'évaluation selon les normes à l'ex-

clusion de l'évaluation selon les critères.

La solution de toute évidence

repose sur l'amélioration des communications et sur l'échange de

comparaisons si on pratique l'évaluation selon les normes à l'ex-

clusion de l'évaluation selon les critères.

La solution de toute évidence

repose sur l'amélioration des communications et sur l'échange de

comparaisons si on pratique l'évaluation selon les normes à l'ex-

clusion de l'évaluation selon les critères.

La solution de toute évidence

repose sur l'amélioration des communications et sur l'échange de

comparaisons si on pratique l'évaluation selon les normes à l'ex-

clusion de l'évaluation selon les critères.

La solution de toute évidence

repose sur l'amélioration des communications et sur l'échange de

comparaisons si on pratique l'évaluation selon les normes à l'ex-

clusion de l'évaluation selon les critères.

sonne ne tient ni ne tiendra jamais le "programme parfait" ou la méthode parfaite qui viendra à bout de tout. Il faut choisir des méthodes et des textes d'une manière écologique. Ce n'est que dans la mise en commun des succès et des échecs en matière de programmes, d'objectifs et de ressources que nous pourrions agrandir notre domaine et permettre aux autres de construire sur le terrain que nous aurons défriché. Nous avons passé beaucoup de temps, sur le plan provincial aussi bien que régional, à aider les autres dans leur travail novateur de mise en oeuvre de programmes d'individualisation. Grâce à ces échanges, heureusement, nous éviterons un doublement inutile de nos travaux. Notre affaire, c'est de construire sur des succès.

Demandes d'information

La Division de l'éducation permanente a reçu de nombreuses demandes de renseignements sur la mise en oeuvre de la méthode des systèmes d'apprentissage; nous y avons répondues d'équipes d'autres collèges de l'Ontario qui nous ont rendu visite.

En mai 1972, nous avons organisé un séminaire de cinq jours sur la mise en oeuvre de méthodes novatrices dans le cadre de nos programmes de recyclage. Cinqante participants sont venus de douze collèges communautaires de l'Ontario pour prendre part à cette rencontre. (Voir à l'Appendice "D" les objectifs de ce séminaire de cinq jours organisés à l'intention des administrateurs et des enseignants.)

En septembre 1972, la Division de l'éducation permanente a formé un groupe d'étude d'un jour sur l'évaluation (et plus particulièrement

de base pour adultes dans le cadre de la Division de l'éducation permanente.

Nos nouvelles installations matérielles nous ont permis d'opérer plus librement et d'organiser plus convenablement l'équipement et le matériel. Notre Centre d'évaluation est un exemple frappant des avantages que nous retirons de nos nouvelles installations. Les élèves y passent tous les tests "importants" qui sont nécessaires à la tenue de leur dossier de progrès. L'ambiance elle-même favorise, pour ainsi dire, l'apprentissage fondé sur les systèmes.

Le coût des programmes individualisés est habituellement une question qui intéresse particulièrement les administrateurs qui songent à mettre en oeuvre un enseignement individualisé.

À la Division de l'éducation permanente, nous éprouvons le besoin d'examiner le rendement des investissements, le rapport coûts-bénéfices et l'utilité des investissements effectués dans nos programmes individualisés. Nous aimerions faire l'essai de la méthode "Cost-Ed Analysis" (Analyse des coûts de revient de l'éducation) mise au point et appliquée par Charles Blaschke, président de la société *Turnkey Systems Incorporated* de Washington (D.C.). (Voir l'Appendice "C" pour plus de détails sur la méthode "Cost-Ed Analysis".)

Nous avons également besoin de pratiquer une simulation de gestion qui définira adéquatement pour les administrateurs et les organismes commanditaires chaque option possible, et qui permettra de signaler les

occasions éventuelles de réaliser des économies.

Ce qui est assez intéressant, c'est que les coûts de revient accrus à court terme peuvent également se traduire en économies si nous pouvons éviter à un élève qui échoue la nécessité de vivre pendant des années de prestations de bien-être social ou d'assurance-chômage sans aucune chance de contribuer à l'économie du pays.

Nous avons pu mettre en oeuvre une méthode d'enseignement programmé à la Division de l'éducation permanente sans aucune augmentation du budget, et seul le fait qu'il s'agit pour nous d'un petit programme peut nous empêcher de réaliser des économies de coût de revient de plus en plus considérables, particulièrement là où intervention des économies d'échelle.

Pour mettre en oeuvre nos programmes à la Division de l'éducation permanente nous avons établi des priorités quant aux investissements, et n'avons engagé des dépenses hautement prioritaires que pour des choses qui nous aident à offrir un enseignement programme efficace.

Problèmes relatifs aux programmes d'accueil

Nous avons rencontré certains problèmes lorsque nos élèves terminaient le programme au niveau de la 10^e année et voulaient ensuite s'inscrire à des programmes d'accueil pour recevoir une formation professionnelle ou suivre des cours au niveau des 11^e et 12^e années qui faisaient suite à des cours de 10^e année ne comportant aucun objectif déterminé. Un problème plus grave se pose lorsque les programmes d'accueil établissent qu'il n'existe

Le personnel du C.M.C. en vint ainsi à comprendre nos problèmes, et nous apprîmes à connaître les leurs. Les relations étroites que nous avons entretenues au cours de cette période de changements intéressant le C.M.C., en particulier l'établissement d'un système de dépistage, lui permirent d'apporter des contributions valables qui l'aiderent à résoudre les problèmes d'information et de traitement des données auxquels il faisait face.

La mise en oeuvre du programme aurait en effet été compromise s'il n'y avait eu une telle liaison étroite entre le Collège et le C.M.C. local pour résoudre les problèmes. Il faut également que le C.M.C. pratique la méthode des systèmes d'apprentissage et se familiarise avec la méthode de sorte qu'il puisse aider efficacement le Collège à résoudre les problèmes de mise en oeuvre revêtant un intérêt mutuel.

9. Certaines réussites et certains problèmes

Nos dossiers démontrent que le programme est un succès et que nous avons réalisé des économies. Nos élèves terminent leur programme de formation plus tôt que les élèves qui suivent des cours de formation données selon un programme rigide. Chaque élève apprend et fait des progrès à son propre rythme. C'est la méthode d'enseignement individuelle utilisée elle-même qui s'avère un succès parce qu'elle procure d'au- tres avantages. Plus d'élèves obtiennent en effet des "A" et des "B", et on n'enregistre pas d'échec. (De nombreux élèves qui échoueraient dans un cadre traditionnel obtiennent maintenant des "A" après avoir pris plus de temps pour terminer leur travail et leur programme.) Même les élèves qui abandonnent le cours se voient

accorder un "I" qui leur permet de revenir quand ils le désirent et de reprendre le cours à leur niveau de fonctionnement.

L'accroissement important du nombre des étudiants qui ont obtenu leur diplôme (pour un même nombre d'élèves inscrits) prouve le succès de ce programme. En outre, le taux des élèves qui abandonnent les cours à cause de difficultés d'acquisition proprement dites est presque nul.

Installations matérielles

En ce qui concerne les installations matérielles, nous avons offert ces programmes dans une école secondaire dont nous avons loué les locaux le soir. Cela nous a empêchés d'organiser complètement les installations matérielles qui sont essentielles pour tirer tout le parti possible de l'individualisation. Au cours de la première année l'application du principe d'individualisation s'est faite dans des conditions très difficiles.

La Division de l'éducation permanente profite maintenant des installations de l'un des centres éducatifs les plus modernes du Canada. En fait, il y a quatre établissements d'enseignement secondaire supérieur qui sont logés sous un même toit.

Ce déménagement a produit les effets les plus bénéfiques sur l'attitude de nos élèves envers eux-mêmes et envers le programme. Le terme "recyclage" disparaît graduellement des expressions qui nous désignent; les élèves se considèrent maintenant comme des élèves d'un collège communautaire. Le champ d'activité ou concept du collège communautaire accueille sans discrimination l'élève qui suit un programme d'éducation

à notre système d'enseignement individuel.

Les fonctionnaires de la main-d'oeuvre aux niveaux local et régional ont eu tôt fait de répondre à ce problème. Ils le firent en achetant à titre d'expérience le programme d'enseignement que nous leur offrons. Ils manifestèrent également la ferme intention d'aborder les nouveaux problèmes dans un esprit de collaboration.

L'attitude positive du C.M.C. permit aux élèves qui n'avaient pas terminé leur programme en temps voulu de passer au Collège les quelques jours ou semaines supplémentaires qui leur étaient nécessaires pour le terminer. Ceux qui terminèrent plus tôt purent quitter immédiatement le Collège tandis que de nouveaux candidats envoyés par le C.M.C. venaient prendre les places laissées vacantes par ceux qui avaient ainsi terminé plus tôt.

Le Centre de Main-d'oeuvre du Canada a donc consenti à acheter un programme d'enseignement complet en renonçant à déterminer les degrés d'études, mais a cependant retenu cette restriction limitant la durée des C.P.F.P. à 52 semaines.

Il est très logique de ne dépendre l'argent du contribuable que pour la durée exacte de formation qui est nécessaire au client individuel. Certains clients n'ont en effet besoin que de 10 semaines pour terminer le programme 5-12 tandis que d'autres peuvent avoir besoin d'y passer 75 semaines. Il faudrait donc que cette limite de 52 semaines soit également variable. Le Centre de Main-d'oeuvre, à titre d'acheteur de cours de formation, devrait déterminer jusqu'à quel point ils peuvent excéder la limite des 52 semaines en faveur des clients individuels. Il se peut qu'un candidat

dat qui apprend lentement et qui réussit très bien ait un "A" à la 52^e semaine, tandis qu'un autre candidat ait besoin de 10 semaines supplémentaires pour obtenir un certificat de la 10^e année. À mon avis, la règle des 52 semaines coûte plus au contribuable que l'octroi de 10 semaines supplémentaires à un candidat pour en faire un employé productif doté de 10 années de scolarité.

J'ai développé ici la question de la limite de 52 semaines à titre d'exemple des questions qui assaillent en permanence le C.M.C. et le Collège dans leur tentative de pratiquer la méthode des systèmes. Nous avons pu avoir avec le C.M.C. un dialogue positif et soutenu qui est absolument nécessaire au niveau régional et qui nous a permis de pratiquer des expériences et de résoudre les problèmes posés par la mise en oeuvre du programme.

Le C.M.C. de North Bay a pris part à des séances de discussions avec le personnel du Collège; cette collaboration a permis de résoudre en équipe les problèmes mutuels de mise en oeuvre du programme qui se présentaient au jour le jour au niveau local.

Le C.M.C. local a nommé un agent de liaison dont les fonctions consistaient entre autres à se familiariser avec les problèmes que posait l'application de la méthode des systèmes.

Le personnel du C.M.C. a assisté aux séminaires et aux programmes du Collège pour se familiariser complètement avec nos méthodes d'enseignement. Un Conseiller en main-d'oeuvre du C.M.C. a même obtenu un certificat d'instructeur pour donner une formation en éducation de base par programmes individualisés.

La méthode des systèmes appliquée à l'enseignement. (L'Appendice "A" décrit la méthode suivie pour former le corps enseignant de la Division de l'éducation permanente.)

Services de paraprofessionnels et de confrères-répétiteurs

La méthode d'individualisation permet le recours innovateur à des paraprofessionnels formés pour travailler dans un milieu scolaire orienté vers les systèmes. De même, le recours aux services de confrères-répétiteurs est une autre méthode qui, si on l'adopte et si l'on paie ce qu'il faut de temps à autre, pourra être d'un grand secours aux élèves aux prises avec des problèmes d'apprentissage. Certains élèves communiquent plus facilement en effet avec des confrères-répétiteurs qu'avec les enseignants ou même les paraprofessionnels. Il serait cependant peu honnête de recourir aux services de confrères-répétiteurs sans les payer pour ce travail. Et d'autre part, ce travail de répétiteur, rémunéré ou non, peut ralentir les progrès de celui qui en est chargé auprès de ses confrères. Selon une autre théorie toutefois, ce travail permet à celui qui en est chargé d'approfondir davantage la matière du cours; mais j'estime que cet avantage a certaines limites.

Nous recourons aux paraprofessionnels dans le cadre de notre programme pour effectuer un travail de routine en aidant les élèves à atteindre leurs objectifs respectifs. Les enseignants ainsi libérés de cette partie de leur travail peuvent davantage se consacrer à leur mission qui consiste à établir le niveau des connaissances de l'élève, à décider ce qu'il lui faut apprendre, et à se mettre à la disposition des élèves dans le milieu scolaire. Nos para-

professionnels et nos enseignants sont donc véritablement au service des élèves, et résolvent souvent des problèmes d'apprentissage en travaillant en équipes. (Voir à l'Appendice "F" la description de la hiérarchie des rôles du paraprofessionnel dans le cadre de nos programmes individualisés.)

8. Collaboration avec le Ministère de la Main-d'œuvre et les Centres de Main-d'œuvre du Canada

Notre programme 5-12 de C.P.F.P. est avant tout conçu pour répondre aux besoins fondamentaux d'éducation des clients des Centres de Main-d'œuvre du Canada de la région de Nipissing.

En décembre 1971, nous avons rencontré les fonctionnaires de la main-d'œuvre du Bureau régional et du C.M.C. local pour discuter des problèmes posés au Collège par le système d'achat de cours par degré pratiqué par les C.M.C. Ce système d'achat faisait en effet obstacle à la pleine réalisation des bénéfices attachés à notre méthode d'enseignement individualisé.

Le programme complètement individualisé exige en effet l'achat par le C.M.C. de cours de durée variable sans détermination de degré d'études. La distinction de degrés d'études n'a en effet aucune signification dans le cadre d'un programme 5-12 d'enseignement individualisé. Il serait également peu judicieux d'acheter des cours pour un nombre déterminé de semaines, car si les élèves apprennent à des rythmes différents, il leur faut passer plus ou moins de temps pour terminer le même programme. Le système d'achat de cours de niveau et de durée déterminés ne convenait donc pas du tout

a produit à la fois un instrument de mesure des résultats de l'enseignement et un programme efficace d'éducation de base des adultes du secteur de North Bay.

D'où viendront les nouveaux enseignants et administrateurs capables de jouer leur rôle dans un établissement pratiquant la méthode des systèmes?

Un problème important que pose la mise en oeuvre d'une méthode d'enseignement axée sur les systèmes est de savoir où nous allons trouver du personnel possédant la formation nécessaire. Lorsque nous avons traversé avec des gens pour lancer nos programmes, nous avons constaté qu'ils avaient habituellement besoin de personnes possédant une formation spéciale, et que l'on ne pouvait ordinairement pas trouver ces personnes.

Il y a pénurie d'administrateurs, d'enseignants, d'orienteurs, de paraprofessionnels, d'agents des services pédagogiques, de technologues en éducation et des techniciens en équipement audio-visuel possédant tous des connaissances techniques de la méthode des systèmes appliquée à l'enseignement, et plus particulièrement de l'élaboration des programmes d'études.

Après avoir ainsi reconnu nos besoins réels dans le domaine, je suis assailli de questions. Nos universités forment-elles le personnel dont auront besoin les collèges communautaires? Les écoles normales supérieures forment-elles des enseignants et des administrateurs pour répondre aux besoins des collèges communautaires qui adoptent la méthode des systèmes? Ou ne forment-elles pas plutôt des spécialistes qui se préparent surtout à affronter

Les problèmes que connaissent présentement les écoles élémentaires et secondaires?

Les collèges communautaires comptent pour beaucoup dans le système scolaire de l'Ontario, et il faut bien que quelqu'un se charge de former des administrateurs, des enseignants, etc., rompus aux systèmes et aux sciences de l'éducation.

Je soutiens que nous devrions faire davantage de recherche dans les maisons d'enseignement pour nous doter d'une base solide. Nous devons également déterminer qui est le mieux qualifié pour produire les administrateurs et les enseignants spécialisés dont nous avons besoin pour relever les défis que nous lance l'enseignement nouveau prodigué dans les collèges d'aujourd'hui.

Perfectionnement professionnel interne

Nous accordons à la Division de l'éducation permanente une forte priorité au perfectionnement professionnel, et sollicitons toute l'aide disponible du ministère des Universités et Collèges, dans les secteurs particulièrement de l'élaboration des programmes d'études et du perfectionnement professionnel.

Formation des instructeurs chargés d'appliquer la méthode des systèmes à l'enseignement

Les enseignants reçoivent une formation en groupes d'étude et bénéficieraient ensuite d'une aide soutenue de la part de l'Agent des services pédagogiques. Joignant la pratique à la théorie, l'Agent des services pédagogiques individualiserait ses programmes pour accroître l'aptitude des enseignants à pratiquer

Nous avons abandonné le système traditionnel de notation par A, B, C, D, F, et avons adopté le système constitué par les lettres A, B et I :

La note B indique que l'élève a

atteint à 100% les objectifs qui lui avaient été fixés en ayant un rendement de 80 à 85%; la note A indique que l'élève, en plus d'atteindre les

objectifs nécessaires pour obtenir la note B, a accompli des tâches que lui avait proposées son instructeur

pour obtenir un A; et enfin la note I (Incomplète) indique que l'élève n'a pas atteint les objectifs. Chacun doit jouer un rôle précis, et le système ne fonctionne que si

la note I jusqu'à ce qu'il atteigne les objectifs prescrits pour obtenir la note B. (Le Doyen songe présentement à adopter un système de notation A - I, car il estime que si

une tâche est importante et peut être formulée en termes de comportement terminal, elle devrait être intégrée aux objectifs à atteindre à 100% pour obtenir la note B.) De nombreuses personnes ont mis au point une

matrice d'objectifs axés sur des professions. Il est préférable de rattacher un système de notation

A - I à un ensemble d'objectifs axés sur des professions, que de se servir d'un système de notation A, B et I pour évaluer le travail de

l'élève.

7. Personnel et perfectionnement professionnel

Travail d'équipe dans l'application de la méthode des systèmes

Il est important que la haute direction s'engage personnellement dans l'application de nouvelles méthodes d'enseignement. Trop souvent, le corps enseignant s'engage dans des entreprises nouvelles et

ne trouve pas par la suite d'appui auprès de la haute direction, et par conséquent, les programmes ont des résultats inférieurs à ce qu'on pourrait en tirer.

À la Division de l'éducation permanente, c'est dans un esprit d'équipe que nous avons élaboré un système d'apprentissage. L'équipe comprenait le Doyen de la Division de l'éducation permanente (Paul Dudgeon), l'Agent des Services pédagogiques (Andy Jimenez), et le Président de la Division de l'éducation permanente (John Brock). Chacun doit jouer un rôle précis, et le système ne fonctionne que si chaque membre de l'équipe s'entend à son rôle.

Le rôle, ou fonction, du Doyen consiste à diriger le travail, à déterminer la politique, à savoir *où en est l'opération* et dans quelle direction elle s'oriente, et à rassembler et administrer les ressources pour l'amener là. L'Agent des Services pédagogiques est chargé d'appuyer la systématisation pour appuyer et former les administrateurs, les enseignants, les conseillers, les élèves, les programmes, les objectifs, l'évaluation, etc.. Le Président est le personnage qui est sur la "ligne de feu" car c'est à lui de traiter avec les enseignants et les élèves, et de mettre en oeuvre la nouvelle méthode dûment planifiée.

Dans notre Division, le travail d'équipe s'est très bien déroulé, et chaque membre de l'équipe a collaboré avec ses collègues pour assurer une parfaite application du système. L'équipe a pu fonctionner en tant que groupe chargé de solutionner les problèmes, permettant une mise en oeuvre parfaitement aisée et évitant bien des pièges possibles. L'équipe

de Popham: *Criticism-Refereed*
Measurément,⁷ ou voir les films
 fixes sur l'évaluation préparés par
 Vimcet⁸.)

Vérification des progrès de l'élève
dans son programme individualisé

Les méthodes de vérification par
 ordinateur permettent désormais de
 mesurer le travail quotidien de cha-
 que élève, à chaque objectif, et pour
 chaque matière. Un bon système de
 vérification est le facteur clé du
 succès de cette méthode car il four-
 nit les données nécessaires à l'éle-
 ve, à l'enseignant, à l'Agent des
 services pédagogiques, aux adminis-
 trateurs, aux conseillers pédagogiques,
 ques et aux organismes paritaires. En
 l'absence de données sûres obtenues
 au jour le jour, il est impossible
 aux enseignants de prendre les déci-
 sions appropriées, les progrès de
 l'élève s'en trouvent ralentis, la
 validation du matériel est compro-
 mise, les organismes paritaires man-
 quent de données et ne savent pas
 dans quels délais leurs clients ter-
 mineront leurs cours, enfin il est
 difficile de traduire les résultats
 obtenus en termes d'économie.

Le système automatisé actuel
 permet de suivre les progrès de cha-
 que élève, grâce à l'enregistrement
 de données fournies par les tests
 préliminaires et les tests de véri-
 fication. L'ordinateur fournit
 aussi le rapport des absences non
 motivées, ainsi que tous les rensei-
 gnements recueillis au moment de
 l'inscription, requis par la Main-
 d'oeuvre du Canada. Nous espérons
 que ce mode de vérification du pro-
 grès des élèves sera accepté un jour
 par la Main-d'oeuvre du Canada, et
 remplacera l'actuel rapport sur les
 absences non motivées de l'élève.

aux tests écrits. La chose peut
 être facilement évitée en faisant
 passer des tests oraux dont les ques-
 tions représentent les objectifs du
 programme. Notre nouveau système de
 dépistage nous permet également de
 réduire la tricherie au minimum. Si
 le problème persiste, on peut avoir
 recours à certaines techniques appro-
 priées qui, appliquées dans des con-
 ditions rigoureuses, permettront de
 suivre les progrès des stagiaires.

Nous en sommes également venus
 à la conclusion que le Centre de
 Main-d'oeuvre du Canada (C.M.C.) ne
 devrait pas soumettre le stagiaire
 à des tests avant de l'envoyer suivre
 des cours au collège. Les tests con-
 gus pour l'évaluation et le classe-
 ment et autres auxquels nous le sou-
 mettons au collège sont suffisamment
 raffinés pour nous faire découvrir
 ce que le stagiaire est capable ou
 incapable de faire. Des tests nor-
 malisés, sans aucun rapport avec nos
 objectifs, constituent habituelle-
 ment une perte de temps, et si l'on
 donne au stagiaire des résultats
 standardisés, cela peut souvent nuire
 à son rendement lorsqu'il doit subir
 nos tests aux fins d'évaluation et
 de classement.

Évaluation d'après un critère
et évaluation d'après une norme

Des objectifs décrits en termes
 de comportement et un système d'en-
 seignement programmé commandaient
 un système d'évaluation fondé sur
 des critères; aussi avons-nous éla-
 boré un instrument de mesure fondé
 sur des critères, sans pour autant
 négliger l'application valable, mais
 différente, d'un instrument de mesure
 fondé sur des normes. (Pour en sa-
 voir davantage sur l'évaluation d'a-
 près une norme et l'évaluation d'a-
 près un critère, potasser le brouillon

Rôle des tests et du classement dans un programme individualisé

Un Centre de tests diagnostiques constitue un élément essentiel d'un programme efficace d'enseignement individualisé. Il a pour fonction de faire subir des tests permettant de dresser un profil des modes d'apprentissage, des tests d'évaluation et de classement, de même que de nombreux tests individualisés préliminaires et de contrôle.

Le personnel du centre chargé d'administrer ces tests diagnostiques devrait travailler en étroite collaboration avec chacun des instructeurs, car l'interprétation des résultats des tests devrait se faire conjointement par l'instructeur et le personnel du centre d'administrer les tests.

Ces tests ne constituent qu'un des indices qui permettent à l'instructeur de diagnostiquer et de décider la voie à suivre dans le processus d'acquisition des connaissances. Aussi se sert-il des renseignements obtenus par les tests, nuancés par son jugement professionnel, pour tracer au stagiaire le chemin à suivre pour atteindre ses objectifs particuliers.

Nous ne dissimulons aux stagiaires ni les tests ni les résultats. La règle à suivre dans un système d'enseignement programmé, c'est de dissiper le mystère et la crainte qui entourent les tests en indiquant aux stagiaires les objectifs à atteindre et en leur expliquant le procédé pour ce faire.

Nous avons constaté qu'il est possible aux élèves de tricher. Certains élèves peuvent en effet réussir les tests de plusieurs modules en copiant tout simplement les réponses

trait à l'élève d'apporter de l'équipement et du matériel à la maison pour s'exercer d'avantage et renforcer ses connaissances. (Voir à l'Appendice "B" le "script" d'un cours audio-visuel d'introduction de l'élève à la méthode des systèmes appliquée à l'enseignement.)

Attitude de l'élève comme moyen de développement

Nous avons effectué des enquêtes sur l'attitude des élèves, et les résultats de ces enquêtes ont donné lieu à de nombreux changements dans les méthodes et les documents pédagogiques à mesure que s'effectuait la mise en oeuvre du programme. Nous avons produit une série de documents magnétoscopiques sur les réactions des élèves. Certaines des bandes font voir les réactions des élèves tant dans un milieu scolaire traditionnel que dans un milieu où sont appliquées les méthodes d'enseignement individualisé.

6. Classement, tests et évaluation

Le programme 5 - 12 d'éducation de base

On a épargné aux élèves le programme rigide des degrés scolaires traditionnels pour leur offrir un programme individualisé 5 - 12. Dans le cadre de ce programme, les élèves ont pu aborder le programme à n'importe quel moment, en subissant un examen qui permet de faire l'évaluation de leurs connaissances et de les classer, et à la suite duquel ils ne travaillent qu'à des points où l'examen a révélé leur faiblesse. Une fois que l'élève a réussi à tous les examens aux fins d'évaluation et de classement, le collège lui décerne un certificat d'études.

pas à rendre une personne "plus humaine". Pour résoudre les problèmes que présentent les élèves qui abandonnent l'école pour devenir des êtres marginaux, les éducateurs doivent s'occuper également de l'aspect affectif de l'éducation. Le travail du professeur Brown présente une façon de réaliser une éducation consciente où il y a "intégration ou flot commun des éléments affectifs et *cognitifs* de l'apprentissage individuel et collectif -- appelé parfois éducation humaniste ou psychologique".⁶

Validation du matériel

L'Agent des Services pédagogiques a entrepris des études de validation sur une tranche importante des objectifs et des tests que nous avons achetés. Nous avons fait connaître les résultats de nos études de validation aux élèves, aux enseignants, aux administrateurs, aux producteurs du matériel aussi bien qu'aux administrateurs et enseignants des autres institutions qui se servent du même matériel. (On peut se procurer ces résultats en s'adressant à notre Agent des Services pédagogiques.)

Comité d'évaluation des ensembles d'enseignement

La question de l'évaluation est devenue critique; voilà pourquoi le Comité C.P.F.P. de la région du Nord, présidé par le Doyen de la Division de l'éducation permanente à North Bay, se réunit actuellement pour rédiger et diffuser un manuel portant sur la validation des programmes destinés aux administrateurs et aux enseignants dans les collèges. Ce manuel dont nous projetons la publication soulignera les grandes lignes des travaux de validation de

manière à ce que les collèges puissent commencer à valider la plupart du matériel dont ils se servent presently. À North Bay, nous avons entrepris des études de validation des textes du cours d'expression orale et écrite de la Société de relance, ainsi que les textes des cours d'expression orale et écrite, de sciences, et de mathématiques préparées par notre personnel enseignant ou achetées dans le commerce.

Orientation de l'élève en regard du matériel et de l'équipement

Les choix de l'élève qui se faisaient auparavant après une discussion dominée par les règlements, se font maintenant dans le cadre d'un programme qui incite l'élève à discuter de son programme individuel avec chacun des membres du corps enseignant. Ces choix doivent se traduire en un ensemble de comportements terminaux composant un programme individuel. Le programme de l'élève devrait également comporter des exposés sur la fonctionnement d'instruments pédagogiques, tels que magnétoscopes, magnétophones, projecteurs de films fixes et sonores, laboratoire de langue, machines à enseigner, etc.

Dans le cadre d'un enseignement individualisé, l'élève aura à se servir d'une grande variété de techniques et d'appareils, et si on ne lui a pas appris à s'en servir, il ne pourra évidemment pas profiter à fond de ces différentes ressources. Nous estimons que dans la mesure du possible de pièces d'équipement et de matériel ("hardware" et "software") devraient être portatives. Cela faciliterait la redistribution des compartiments individuels et permet-

que ce sont nos enseignants qui ont produit le matériel individualisé de notre cours d'éducation de base en sciences. Nous avons d'ailleurs révisé, reformulé, augmenté et adapté à nos besoins la plupart du matériel que nous avons trouvé dans le commerce. Nous avons également élaboré des tests correspondant au matériel individualisé, adaptés aux besoins particuliers des élèves.

La production de matériel pédagogique par les enseignants pose plusieurs problèmes :

1) A qui appartiennent les droits d'auteur?

2) Devrions-nous produire plusieurs ensembles de matériel pédagogique s'il est vrai que le mode cognitif de l'auteur du matériel détermine le style de l'enseignant?

3) Devrait-on donner aux instituteurs du temps libre pour préparer le matériel pédagogique, en particulier lorsqu'on ne peut trouver de matériel convenable dans le commerce?

Nous avons convenu d'acheter les objectifs plutôt que de les préparer nous-mêmes. C'est moins cher, et l'on trouve habituellement sur le marché des objectifs convenant à presque tous les programmes que l'on désire offrir.

Le programme global Humbert Randa

En essayant de trouver des objectifs de "niveau supérieur" nous avons fait l'heureuse découverte du programme global Humbert Randa remanié. Nous avons intégré avec profit de larges tranches de leurs programmes d'anglais et de mathématiques dans nos propres programmes.

Connaissances pratiques ou "Préparation à la vie"

Nous estimons que les connaissances pratiques, ou connaissances préparatoires à la vie, constituent un élément essentiel des objectifs pédagogiques de notre programme, et nous sommes actuellement à la recherche de ce que nous pensons convenant le mieux à nos besoins, à partir des sources suivantes :

a) Les objectifs et la matrice du cours de préparation à la vie, présentés par le *Métro B.I.S.D.* *Committee*;

b) Le programme de connaissances pratiques de la Société de relance de la Saskatchewan -- une méthode multi-média;

c) Le Programme R.F.D. de l'Université du Wisconsin; et

d) Le cours d'orientation générale du Collège communautaire d'Oakland.

Nous venons de prendre connaissance du travail récent du professeur George Isaac Brown, de l'Université de Californie, sur ce qu'il appelle "l'éducation confluyente". Notre étude de des travaux consacrés au développement des connaissances pratiques nous amène à conclure que mettre tout l'accent sur l'élément cognitif est peut-être une approche trop "exclusive". Ce qui s'est produit, c'est que nous avons oublié l'une des plus anciennes traditions de l'éducation occidentale -- l'éducation de l'être humain tout entier. Ainsi, l'éducation des capacités affectives de nos élèves en constitue une partie essentielle. Très souvent, les élèves qui abandonnent l'école critiquent l'enseignement qui y est donné en disant qu'il n'est pas "approprié", qu'il ne contribue

noyau immédiat de matériaux à partir duquel on pouvait construire un programme adapté à nos besoins grâce à une sélection judicieuse d'autres ensembles de matériel pédagogique.

Variété de l'équipement et du matériel

Nous avons offert des programmes d'enseignement individualisés aux élèves qui ont progressé à leur propre rythme d'apprentissage.

Le fort accent placé auparavant sur l'imprimé s'est trouvé modifié par l'achat et la mise au point d'une grande variété de matériaux axés sur les média afin de faciliter l'acquisition des connaissances prescrites pour atteindre les objectifs individuels. Nous avons également acheté l'équipement nécessaire pour nous servir du nouveau matériel.

La qualité du matériel est très importante. Nous avons ainsi découvert que certains élèves n'aimaient pas les feuilles de prescription d'exercices photocopiées en violet, mais réagissaient par contre très favorablement aux feuilles de prescription bien imprimées en noir par le procédé offset. Nous devons connaître ce qui inhibe un élève si nous voulons que se fasse l'acquisition des connaissances. De l'équipement défectueux ou du matériel audio-visuel de mauvaise qualité contribuent davantage à retarder qu'à favoriser l'apprentissage.

Matériel pédagogique dans le commerce et matériel préparé par les enseignants

Le programme d'éducation de base fait appel à du matériel pédagogique produit en quantité commerciale pour les cours d'expression orale et écrite et les cours de mathématiques, tandis

5. Le matériel d'enseignement, l'équipement et le contenu du programme

Électisme dans le choix des matériaux

Nous nous sommes servis de l'excellent matériel mis au point par la Société de relance de la Saskatchewan pour mettre à exécution notre programme d'enseignement individualisé. La Société de relance de la Saskatchewan considérait d'ailleurs son matériel comme un ensemble destiné à être utilisé au début d'un programme, et elle nous a félicités de nous en être tenus à cette conception. Nous nous sommes donc servi de leur matériel à North Bay comme d'un élément de base auquel nous avons ajouté d'autres éléments ou auquel nous avons apporté des modifications qui répondent à nos besoins. Nous avons par la suite fait part aux spécialistes des programmes d'enseignement de la Société de relance de toutes les données que nous avons réunies après usage de leur matériel ainsi que des modifications que nous y avons apportées.

Nous avons trouvé que les matériaux de la Société de relance de la Saskatchewan, du moins dans la prescription des exercices, étaient trop axés sur l'imprimé pour l'usage que nous voulions en faire. Nous avons commencé presque immédiatement à y ajouter une grande variété de matériel axé sur les média élaborés dans le corps enseignant ou achetés dans le commerce. En Saskatchewan, leur programme de développement des connaissances pratiques axé sur le groupe semblait compenser la large part dévolue à l'imprimé et la méthode personnalisée de leur matériel d'éducation de base. La Société de relance de la Saskatchewan a fourni à notre système personnalisé un

mis au point par MM. William P. Gorth et Dwight W. Allen, à l'Université du Massachusetts. Le système C.A.M. (Contrôle global de l'exécution du programme) est un programme de test longitudinal selon des critères, qui fait usage de techniques d'échantillonnage. Les résultats sont donnés par ordinateur. Nous savons très peu de choses sur l'assimilation des objectifs par les élèves qui travaillent dans le cadre de notre programme. Tout ce que nous pouvons dire actuellement, c'est que l'élève a atteint tel objectif, tel jour, après tant de temps, sans que nous soyons en mesure de dire pendant combien de temps il va retenir ce qu'il a appris. Nous reconnaissons qu'il est important d'instituer un système apportant une solution aux questions relatives à la rétention des objectifs par les élèves.

M. Robert O'Reilly (Chef du Bureau de la recherche culturelle, ministère de l'Éducation de l'État de New York) a appliqué le système C.A.M. dans de nombreuses écoles de l'État de New York. Le système C.A.M. comporte des instruments interchangeables de test qui ont été constitués au moyen d'un échantillon stratifié pris au hasard. Ceux-ci sont administrés de façon continue, à mesure que l'élève progresse à l'intérieur d'une série d'objectifs qui ont été fixés individuellement. Nous avons constaté également qu'à mesure que l'élève progresse dans le module, il acquiert souvent des connaissances qui sont incluses dans des tranches d'objectifs qu'il ne rencontrera qu'à un stade plus avancé. Le système C.A.M. permettrait d'en tenir compte et les étudiants ne se verraient pas obligés

de reprendre une matière qu'ils auraient déjà apprise. Ainsi, nous ne nous fonderons pas sur le seul test préliminaire pour déterminer quels sont les objectifs que l'élève doit atteindre. Dans le système C.A.M., on tient compte du caractère dynamique de l'apprentissage par objectifs. Pour l'enseignant, c'est avant tout un outil de travail: il lui sert à diriger l'apprentissage dans le cadre d'un programme individualisé.

Le Collège Canadore, avec l'aide de M. O'Reilly et la collaboration de M. Evald B. Nyquist, Commissaire à l'Éducation du ministère de l'Éducation de l'État de New York, travaille actuellement à appliquer le système C.A.M. aux programmes de la Division de l'Éducation permanente.

Nous avons mis au point un modèle "appliquable aux programmes d'enseignement individualisés. C'est un système de rationalisation des tests, mis au point par des techniciens d'échantillonnage par article et par élève. L'information appliquée au C.A.M. permet la mise au point de tests préalables, de tests de vérification, fournit les données portant sur les tendances et sur les principes de la rétention et offre une méthode permettant d'étudier systématiquement la valeur des objectifs et autres composantes du système. Enfin, ce modèle permet d'aligner notre jugement au stade des recommandations portant sur le programme d'étude, et d'augmenter notre précision, lorsqu'il s'agit de suggérer quels sont les moyens pédagogiques convenant le mieux à chaque stagiaire.

3) Les modalités d'inférence;

4) Les aspects biochimiques et électrophysiologiques de la mémoire;

5) Les modes cognitifs des individus;

6) Les modes d'enseignement, les modes d'administration, et les modes d'orientation;

7) L'analyse systémique et la prise de décision.

(Voir à l'Appendice "F" l'article et la bibliographie sur les sciences de l'éducation.)⁴

Profil des modes d'apprentissage

Grâce au profil des modes d'apprentissage, nous pouvons orienter nos élèves vers des programmes d'enseignement individualisé qui sont construits d'après les points forts que révèle leur mode d'apprentissage, et nous pouvons également remédier à leurs points faibles révélés par l'étude de leur profil des modes d'apprentissage. Voici comment MM. Hill et Nunny définissent ce profil:

"Le profil des modes d'apprentissage donne une image de la façon dont l'élève trouve une signification à son milieu et à son expérience personnelle. Chaque profil, comme chaque élève, est différent. Le mode d'apprentissage d'un élève est déterminé par la façon dont il prend conscience de son environnement total - comment il trouve une signification - comment il devient informé. Est-il un auditeur ou un lecteur? Est-ce que son point de vue est plus important, ou se laisse-t-il influencer au moment de prendre une décision par les membres de sa famille ou par

ses papiers? Raisonne-t-il davantage à la façon d'un mathématicien que d'un sociologue ou que d'un pêcheur? (Voir l'Appendice "E".)

Nous pouvons étudier les données sur le mode d'administration, le mode d'orientation et le mode d'enseignement, et nous en servir pour réaliser totalement le potentiel des *ressources humaines* dont nous savons actuellement très peu de choses.

Dans le but d'augmenter le niveau d'application des systèmes d'apprentissage, nous commençons à nous servir des sciences de l'éducation comme cadre de travail et prévoyons commencer à dresser cet autome le profil des élèves de la Division de l'éducation permanente.

Nous avons atteint une étape dans l'application de la méthode individualisée où il nous semblait que nous allions "piétiner", et nous commençons à avoir des problèmes mais pas de solution. Il n'y avait apparemment aucun moyen d'augmenter les points de gain statistique que nous avons obtenus après avoir mis en oeuvre la méthode d'individualisation. Grâce aux sciences de l'éducation et au profil des modes d'apprentissage en particulier, nous devrions être en mesure d'augmenter nos points de gain et de disposer d'un système plus efficace en nous servant comme base de la méthode individualisée actuelle.

4. Méthode d'évaluation pour un enseignement individualisé

Contrôle global de l'exécution du programme au Collège Canadore

Au début de cette année, nous avons étudié un système d'évaluation

écrire sa composition.¹

Les objectifs décrits en termes de comportement furent bien mis en oeuvre de sorte que l'on pouvait être sûr que les enseignants tout comme les élèves savaient ce qu'ils avaient à faire.

Après avoir ainsi connu ce

qu'était un objectif décrit en termes de comportement et après en avoir rendu compte que rédiger des objectifs pour tous nos programmes 1) prendrait trop de temps, 2) serait coûteux, et 3) reviendrait, en bonne logique, à "réinventer la roue" ; étant donné que nous pouvions trouver un abondant matériel dans le commerce.

Nous avons pratiqué un certain

électisme pour lancer notre programme d'enseignement individualisé en combinant les objectifs rédigés par nos enseignants avec les nombreux objectifs produits commercialement.

L'analyse des objectifs décrits en termes de comportement a fait ressortir qu'ils constituaient un élément essentiel de notre système d'apprentissage. La définition de M. L.C. Silvern apporte une excellente réponse à la question : qu'est-ce qu'un système ?

"Un système est simplement la structure organisationnelle d'un ensemble ordonné qui fait voir clairement les interrelations des parties entre elles et des parties avec l'en-semble comme tel."²

De façon plus explicite : "La méthode des systèmes est un travail se déroulant en quatre principales phases : analyse, synthèse, modèle et simulation."³ En 1965, Silvern a introduit le terme "anasynthèse" pour désigner cette méthode. L'anasynthèse s'applique à tous les systèmes

et n'intéresse pas que les spécialistes qui élaborèrent des programmes d'études.

A présent, nous allons examiner deux expériences qui, dans une large mesure, ont servi à l'élaboration de la méthode des systèmes dans l'enseignement.

3. Les sciences de l'éducation

Le Doyen de l'éducation permanente et l'Agent des Services pédagogiques ont participé aux cours de sciences de l'éducation données par le Collège communautaire d'Oakland de l'Etat du Michigan. Nous voyons dans les sciences de l'éducation, selon la définition de M. Joseph Hill, recteur du Collège communautaire d'Oakland, un outil essentiel pour secondar et orienter nos travaux afin d'innover en matière d'individualisation de nos programmes.

C'est que nous plaçons actuellement nos élèves dans nos programmes individualisés sans connaître réellement le mode cognitif de

chacun des élèves. Les sciences de l'éducation, comme cadre conceptuel, nous permettront de commencer à joindre chacun des élèves travaillant dans le cadre de notre programme individualisé et nous aideront à le diriger vers des situations d'apprentissage qui sont appropriées à son mode cognitif.

Les sciences de l'éducation, selon les définitions de M. Joseph Hill, sont les suivantes :

- 1) Les symboles et leur signification;

- 2) Les déterminants culturels des significations des symboles;

2. La méthode des systèmes d'apprentissage appliquée à l'enseignement

Nous avons alors institué deux groupes d'étude en vue d'examiner les objectifs décrits en termes de comportement et la méthode des systèmes d'apprentissage appliquée à l'enseignement. Avant que ne débute l'enseignement. Avant que ne débute le travail en groupe, nous avons embauché un spécialiste des techniques d'enseignement pour occuper le poste d'agent des services pédagogiques. Cet agent a joué un rôle essentiel, particulièrement lors des phases initiales d'élaboration d'un nouveau programme: les chefs de groupe peuvent en effet imprimer un nouvel élan au corps enseignant et l'inciter à mettre en oeuvre des méthodes nouvelles, mais après le travail en groupe d'étude, ils ont besoin d'une personne qualifiée pour les aider à élaborer et à mettre en pratique ces nouvelles méthodes. Car la mise en oeuvre de nouvelles méthodes se solde souvent par un échec faute d'un appui soutenu.

Le corps enseignant et les administrateurs virent dans la méthode des systèmes appliquée à l'enseignement -- et, dans sa composante essentielle, l'objectif décrit en termes de comportement -- une solution valable de remplacement des méthodes d'enseignement de type traditionnel. Nous devons donner un enseignement de base à des adultes qui, de toute évidence, n'avaient pas beaucoup de temps à perdre dans un programme rigide. Ces adultes étaient eux-mêmes conscients du fait que l'on apprend à des rythmes différents. Nous avons constaté que les adultes attendent de nous que nous imaginions que nous ne pouvons pas apprendre par eux-mêmes! La majorité des adultes inscrits à ces cours de formation de base ont pour la plupart

part abandonné leurs études ou ont échoué à l'école primaire ou secondaire. Il aurait été ridicule de ne rien tenter de neuf et de se faire payer pour produire à nouveau des abandons ou des échecs scolaires chez des gens qui en ont déjà fait l'expérience dans le système scolaire traditionnel.

En août 1971, l'on a adopté la méthode des systèmes appliquée à l'enseignement, et la Division s'est employée à transformer complètement son programme d'éducation de base en un programme d'enseignement individualisé.

Nous avons mentionné les expressions: méthode des systèmes, systèmes d'enseignement programmé, objectifs décrits en termes de comportement; mais qu'est-ce qu'un objectif décrit en termes de comportement, qu'est-ce qu'un système?

Un objectif décrit en termes de comportement renferme trois aspects: a) ce que l'élève devra être capable de faire -- une action b) les conditions dans lesquelles il devra être capable de faire cette action, et c) le critère de compétence ou norme de rendement acceptable.

Voici un exemple d'objectif décrit en termes de comportement tiré de l'ouvrage de Mager:

"L'élève devra être capable d'écrire une composition musicale dans une seule tonalité. La composition devra comporter au moins 16 mesures et comprendre 24 notes au moins. L'élève devra démontrer qu'il comprend bien les règles de la composition en mettant au moins trois en pratique dans sa partition. L'élève aura quatre heures pour

CONCEPTIONS NOUVELLES
DE L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES
DE LA
DIVISION DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
DU COLLÈGE CANADORE DE NORTH BAY

Paul J. Dudgeon

*Doyen de la Division de l'éducation permanente
du Collège Canadore de North Bay (Ontario)*

1. Une nouvelle méthode

En avril 1971, le Doyen de la Division de l'éducation permanente du Collège Canadore de North Bay a commencé à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement afin que

l'instruction dispensée dans le cadre des programmes de la Division donne de meilleurs résultats. Les enseignants désiraient en outre être évalués, et il devenait évident pour les administrateurs que les instruments de mesure utilisés traditionnellement pour l'évaluation étaient désormais insuffisants. Nous voulions trouver une méthode qui permette de mesurer avec précision les progrès de l'élève, et qui permette également aux administrateurs de faire une évaluation du travail des enseignants pour se rendre compte si vraiment les élèves apprenaient quelque chose.

Don Stewart, des Services SIATE a dit que "l'acquisition des connaissances se produit souvent accidentellement plutôt qu'intentionnellement". Nous en sommes venus à la conclusion que dans le cadre de notre propre programme, l'acquisition des connaissances se faisait en effet très souvent accidentellement. (Jusque-là, nous n'avions utilisé que le modèle traditionnel, n'avions que peu

ou pas du tout fait appel à la technologie appliquée à l'enseignement, et avions pratiqué une programmation rigide et la division des élèves selon les différents degrés d'études, sans réellement reconnaître les différences individuelles d'acquisition, si ce n'est le fait que tant d'élèves "réussissent" et que tant d'autres "échouaient".)

Les enseignants étaient fiers de la "qualité" et du "haut niveau" de leurs cours, mais en l'absence de données bien précises la chose était impossible à quantifier ou même à qualifier. Nous avons donc commencé à chercher une meilleure méthode, et cette recherche nous a amenés à expérimenter du matériel d'enseignement matériel du matériel d'enseignement pour découvrir que l'enseignement program-
mé n'était qu'un des instruments à la disposition de l'enseignant, et qu'il n'était certainement pas totalement satisfaisant. De fait, l'usage de matériel program-
mé en l'absence d'objectifs pédagogiques précis s'avérait pratiquement stérile. Il faut d'abord préciser les objectifs pédagogiques avant d'élaborer du matériel d'enseignement programme. Nous devons de toute évidence trouver un point de départ plus adéquat.

L'attitude que vous adoptez vis-à-vis de vos étudiants, de leurs valeurs et de leurs modes de communication joue un rôle déterminant lorsque vous tentez de changer leur attitude négative. Voici quelques exemples :

- Une étude a démontré que les professeurs qui semblaient réussir étaient ceux qui pouvaient mettre de côté leur propre système de valeurs et accepter leurs étudiants tels qu'ils sont, humains dotés de grandes aptitudes.

- Il est important de respecter le langage des sous-cultures. Il peut vous être utile de savoir que, de nos jours, les étudiants considèrent que ces langages ne sont pas inférieurs, mais qu'ils ont une structure grammaticale et qu'ils sont très efficaces au sein du groupe. Si vous attaquez à la façon dont certains étudiants s'expriment, même avec une bonne intention, vous vous attaquez à eux, et à leurs antécédents, vous les amenez à se sentir à part et vous les déprimez.

- Gardez-vous de mépriser la philosophie de "vivre au jour le jour" qu'ont adoptée certains étudiants. Il se peut que vous trahissiez votre dédain de façon non verbale, soit par des expressions ou des gestes. Essayez de comprendre pourquoi ils accordent tant d'importance au moment "présent".

- Rappelez-vous que les élèves adultes désirent voir leurs efforts récompensés rapidement. Assurez-vous qu'ils estiment que vous leur

offrez un enseignement qu'ils peuvent mettre en pratique immédiatement.

- Reliez la matière aux besoins des élèves en donnant des exemples sur la façon de la mettre en pratique et en les encourageant à en citer eux-mêmes.

- N'oubliez pas que les adultes défavorisés sont souvent gênés de leur manque d'instruction. Pour les aider à vaincre cette gêne, certains professeurs organisent des discussions en classe sur les raisons qui les ont incités à abandonner leurs études quand ils étaient plus jeunes. Lorsque ces étudiants constatent que les autres ont des raisons semblables aux leurs, et que le professeur comprend et accepte ces raisons, leur embarras se dissipe.

- Soyez assez souple pour modifier le déroulement de votre leçon lorsque vous vous apercevez que certains élèves semblent fatigués, ennuyés ou qu'ils comprennent mal.

- Soyez prêt à admettre que vous ne connaissez pas toutes les réponses, réconforter les étudiants qui pensent peut-être qu'eux seuls ont quelque chose à apprendre. Encouragez-les à vous aider à trouver les réponses.

- Montrez-vous compréhensif envers les étudiants insubordonnés, paresseux ou apathiques; étudiez de plus près les causes de l'attitude négative qu'ils ont adoptée.

3. Hudson, J.W. *The History of Adult Education*, London, 1851; 2^e ed. 1969.
4. Anderson, J.T.M. *The Education of the New Canadian*, London, 1918.
5. Stewart, Cora. *Moonlight Schools*, New York, 1922.
6. Hardy, H.N. *Farm, Mill, and Classroom*, Columbia, S.C. 1967.
7. Cass, Angelica. *Adult Elementary Education*, New York, 1956.
8. Verner, Coolie. "Human Characteristics of Slow-Growing Regions," in: *Stimulants to Social Development in Slow-Growing Regions*, Edmonton: Alberta Department of Agriculture, 1967. pp. 16-31.

tion du problème de la pauvreté est beaucoup plus complexe que ne le suggère une approche simpliste de l'éducation. Il faut mettre à contribution bien plus de ressources de la société pour résoudre ce problème plutôt que d'avoir simplement recours à celles qu'on utilise pour l'éducation des adultes défavorisés. Nous ne disons pas cela pour insinuer que les programmes d'alphabétisation sont inutiles, mais plutôt pour montrer que l'éducation des adultes défavorisés doit être une activité continue, non pas simplement une mesure provisoire visant à résoudre un problème social fondamental.

des défavorisés qui n'acceptent pas celui que la classe moyenne produit en masse pour ses propres besoins. Il faudra donc un matériel didactique conçu spécialement pour chaque groupe, en tenant compte de ses antécédents et de ses besoins.

L'élève doit remporter des succès qui correspondent à ses propres valeurs, non aux normes établies par le système social dominant. Les traditions de l'instruction élémentaire et secondaire ne répondent pas aux besoins spéciaux du milieu culturel des adultes défavorisés.

V

Pour que l'éducation des adultes atteigne les buts qu'on lui a fixés, les responsables de l'éducation doivent renoncer aux mythes et aux méthodes stéréotypées concernant l'enseignement et l'éducation auxquels ils sont tellement attachés, car ils sont maintenant une entrave au succès. On dispose maintenant de connaissances sur l'éducation fonctionnelle des défavorisés et l'on connaît les méthodes et les techniques requises pour obtenir du succès dans ce domaine. Il faut donc que ceux qui planifient, contrôlent et dirigent l'éducation des adultes soient prêts à acquiescer et à appliquer ces connaissances et ces méthodes, en vue d'assurer l'éducation des personnes peu instruites de notre société.

NOTES

1. Verner, Coolie, éditeur, *Pole's History of Adult Schools*, Washington, 1967.

2. *Ibid.*

phabétisation vue comme une condition préalable nécessaire, du fait que l'adulte très défavorisé a pu survivre sans elle. Plus tard, lorsqu'il on aura répondu à d'autres besoins plus urgents, l'alphabétisation pourrait alors devenir un besoin. Les adultes particulièrement défavorisés ont plus besoin d'apprendre des métiers rentables que d'apprendre à lire et à écrire. Grâce aux progrès réalisés dans l'enseignement et ses techniques, les analphabètes peuvent apprendre des métiers sans instruction préalable. Cette idée dérangera nos notions traditionnelles au sujet de l'apprentissage, si bien qu'il nous faudra adopter une nouvelle approche dans laquelle l'instruction préalable n'est plus nécessaire à l'apprentissage.

Le mouvement des écoles pour adultes décrit par M. Pole était simple et sans complications. Il donna de bons résultats parce que, à cette époque, les adultes avaient besoin d'être alphabétisés, ce qu'on n'avait pas fait jusqu'alors, et aussi parce que l'alphabétisation seule leur permettait d'améliorer leur condition sociale, grâce à l'éducation et aux informations qu'elle mettait à leur portée. Aujourd'hui, la technologie moderne permet d'obtenir des renseignements sans avoir uniquement recours aux communications écrites.

Le milieu d'éducation doit continuer aux pauvres. L'école sous forme d'institution est une structure sociale artificielle, incompatible et même contraire aux rapports simples qui existent dans ce groupe primaire et caractérisant la culture des pauvres. Griffith Jones dénonçait, dès 1730, l'effet négatif de l'usage des écoles et conseillait de ".....ne pas songer à faire étalage de grand luxe, c'est-à-dire à utiliser des édifices coûteux, mais plutôt à choisir comme

lieu de réunion une église, une chapelle ou une maison vacante bien située...." Plus tard, en 1814, M. Pole recommandait d'enseigner à des adultes dans des écoles bâties pour des enfants et, en 1856, Hudson remarquait que les pauvres en étaient exclus parce que "...le manque de temps et le souci de bien s'habiller les empêchent d'apparaître en la compagnie des représentants des classes moyennes". Le concept actuellement populaire selon lequel on pourrait utiliser des magasins comme salles de cours ouvre la voie à l'établissement d'un milieu acceptable pour l'instruction des défavorisés. Nous devons peut-être modifier nos concepts traditionnels et songer à l'avantage qu'il y aurait de créer des milieux d'enseignement autres que l'école.

La situation d'apprentissage doit convenir au type de rapports que l'on trouve dans la sous-culture des pauvres. Comme ces derniers n'acceptent que des rapports simples et primaires, il faut que les groupes d'instruction soient assez petits pour permettre de tels rapports.

L'adulte défavorisé n'accepte pas les rapports fondés sur le statut et le rôle qui existent à l'école traditionnelle entre le maître et l'élève. Les rôles des membres d'un groupe en situation d'apprentissage doivent être aussi flexibles que ceux qui existent dans la sous-culture des pauvres, de telle sorte que chacun ait des choix lui permettant de définir son propre rôle et d'influencer celui des autres membres du groupe. Le maître ne peut plus assumer le rôle que lui confèrait la tradition: il doit accepter celui que le groupe lui assigne, comme le font les autres membres du groupe.

Le matériel didactique doit être conçu en fonction de la sous-culture

L'histoire a donné si souvent tort à ces raisonnements que leur persistance est un mystère.

L'emploi dépend de l'état de l'économie et du besoin de main-d'œuvre. Lorsque l'offre est forte, nous avons le plein emploi, quelles que soient l'instruction et la spécialisation des travailleurs. Inversement, lorsque le marché du travail est saturé et les emplois rares, ni la spécialisation ni l'instruction n'empêcheront le chômage. Actuellement, le chômage affecte tous les groupes, quelle que soit l'instruction des membres qui les composent, les personnes plus instruites ayant, dans leurs domaines, des occasions d'emploi à peine plus nombreuses que les personnes très peu instruites.

L'acquisition d'un métier rentable ne dépend pas du niveau d'instruction. A l'époque où le degré d'instruction n'était pas le critère essentiel, on apprenait la plupart des métiers sans nécessairement savoir lire.

IV

Il y a plusieurs facteurs dont il faut tenir compte lorsque l'on élabore des programmes d'éducation à l'intention des adultes défavorisés :

Les fonctions et les buts de tout programme d'éducation doivent être simples et les défavorisés doivent pouvoir se rendre compte avec évidence de leur pertinence dans leur milieu. Le contenu d'un programme doit donc se rattacher au besoin d'apprendre tel que le voient les participants. Dans la plupart des cas, on éliminera ainsi l'al-

ment des écoles pour adultes". Il est quelque peu différent des programmes précédents, mais comme par le passé il offre bien peu pour résoudre le problème fondamental.

III

La persistance de la pauvreté dans une société d'abondance, reposant sur une saine économie, est presque incompréhensible. Pour expliquer ce phénomène, nous avons recours à un raisonnement partiellement tortueux fondé sur des mythes qui ont persisté pendant ces deux derniers siècles.

1. Il y a un groupe de pauvres parce que les membres qui le composent sont inaptes au travail ou ne veulent pas travailler.

2. On ne peut les employer parce qu'ils n'ont ni métier ni connaissances spéciales à offrir sur le marché du travail et parce qu'une société industrielle a de moins en moins besoin de manœuvres.

3. Ils n'ont pas de métier parce qu'ils ont très peu d'instruction.

4. Ils ont très peu d'instruction parce qu'ils sont analphabètes.

Comme l'emploi dépend de l'aptitude au travail et que cette dernière exige de l'instruction qui, à son tour, est fondée sur l'alphabétisation, c'est donc dans les programmes d'éducation organisés à l'intention des adultes analphabètes qu'il faut chercher la solution au problème de la pauvreté.

L'éducation des masses

Lorsque les pays sous-développés commencent à réclamer leur indépendance et leur place au sein des nations, on considère l'alphabétisation comme la première et la plus importante tâche à accomplir en vue de leur développement. Les Nations Unies inaugureront alors un programme international d'éducation des masses qui débuta avec l'alphabétisation, puis qui ceda le pas au Programme d'éducation fondamentale, et finalement au Programme de développement communautaire, que l'on considérerait alors comme une solution possible à tous les problèmes sociaux. On apprit donc à lire à beaucoup d'adultes, mais les pays sous-développés avaient des besoins beaucoup plus cruciaux à satisfaire en matière d'enseignement, s'ils voulaient opérer les changements sociaux et économiques indispensables à leur survie. La formation professionnelle dans les domaines de l'agriculture, de la protection de l'environnement, de la pédagogie, etc., contribuait davantage au développement national des pays sous-développés que l'alphabétisation.

L'éducation de base des adultes

La technologie moderne et productive a réduit les besoins en main-d'œuvre non spécialisée, causant ainsi un chômage considérable et, par conséquent, la pauvreté d'un nombre croissant de personnes. Beaucoup sont d'avis que le chômage résulte d'une inaptitude au travail due à l'analphabétisme; en conséquence, on lance maintenant une nouvelle campagne pour promouvoir l'éducation de base des adultes afin de résoudre le problème de la pauvreté. Ce nouveau plan présente certains aspects moraux qui sont presque semblables à ceux du "Mouvement

eurent pour effet d'augmenter le mouvement des migrations internes. Des ruraux vinrent s'établir dans les villes et des gens du Sud allèrent s'installer au Nord. Ces personnes avaient peu d'instruction et le plus souvent étaient même analphabètes, ce qui créa des problèmes sociaux dans les villes. On avait besoin d'un nouveau genre d'assimilation culturelle et on supposa, à nouveau, que l'analphabétisme était la cause du problème. C'est ainsi que les analphabètes du pays furent l'objet d'une campagne intensive d'éducation et l'on peut dire que, dans un certain sens, le mouvement fut alors orienté vers les migrants nationaux. C'est au cours de cette période que Cora Stewart⁵ établit ses "Moonlight Schools" et que Love Gray⁶ ouvrait les "Mill Schools" en Caroline du Sud.

Au début, on insistait surtout sur l'alphabétisation, mais bientôt l'on adopta un système d'éducation visant à combler les lacunes. On adoptait ainsi une pratique en usage dans le milieu scolaire pour enfants; si bien que l'expression "éducation des adultes" fut remplacée par "éducation élémentaire des adultes".

Dès lors, l'alphabétisation et l'éducation élémentaire font partie intégrante de l'éducation des adultes; son importance est toutefois en fonction du niveau minimum requis pour permettre aux analphabètes de s'adapter de façon satisfaisante à la société. Durant la Deuxième Guerre mondiale, les hauts commandements militaires, tant en Grande-Bretagne qu'ailleurs, admistrèrent des programmes d'alphabétisation intensive en vue de préparer les soldats à la guerre technologique. Cette initiative prit fin après la guerre, mais l'éducation préparant à la guerre a continué.

N.B. Il faut joindre à chaque exemple la liste des maîtres surnuméraires."

Le mouvement des écoles pour adultes déclina après quelque vingt ans d'activités intenses, au cours desquelles l'idée partie d'Angleterre gagna les autres continents partout où il y avait des pauvres et où régnait une appréhension au sujet du péché. Pour une raison bizarre, on reliait le péché presque uniquement à l'analphabétisme alors qu'il y avait très peu d'indication à l'effet que l'instruction supprimait le péché ou qu'il n'existait pas parmi les membres plus aisés et plus instruits de la société. De plus, il ne vint à l'esprit de ceux qui travaillaient à la promotion des écoles pour adultes que l'instruction pourrait servir à autre chose qu'à lire la Bible; par conséquent, lorsque certains membres du groupe des pauvres qui avaient appris à lire commençèrent à examiner de près les conditions qui les avaient rendus pauvres et à formuler des critiques, les personnes qui avaient donné leur appui au mouvement des écoles pour adultes cessèrent de le lui accorder.

Au cours du XIX^e siècle, en Angleterre, la pauvreté n'était pas la conséquence du chômage mais plutôt de l'inégalité économique. L'enseignement de la lecture aux pauvres n'apporta aucun changement à leur emploi, leur revenu, leurs péchés, mais contribua à susciter du mécontentement chez eux, ce qui devint finalement avoir pour conséquence d'apporter un certain redressement au déséquilibre économique et d'assurer au travailleur une plus grande part du produit de son travail. Ainsi, les programmes d'instruction exercèrent une influence

ence indirecte sur la pauvreté, sinon sur le péché.

II

Au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, aucune initiative importante ne fut prise pour donner de l'instruction à ceux qui en avaient besoin. L'essor rapide de la révolution industrielle obligea les travailleurs à se servir de machines utilisées dans l'industrie et à comprendre les opérations mécaniques qu'ils devaient faire. À cette fin, on créa les Instituts pour l'artisanat où les travailleurs purent acquérir les habiletés nécessaires à leur travail. Au cours de cette période, on oubli presque totalement les adultes illettrés.³

L'éducation des immigrants

L'éducation des adultes réapparut, au tournant du XX^e siècle, lorsque des immigrants arrivèrent en masse d'Europe et constituèrent un groupe important de personnes qui ne parlaient pas l'anglais et que la société nord-américaine ne pouvait assimiler rapidement. Afin d'apprendre à ces nouveaux arrivants à parler, à écrire et à lire l'anglais, on mit à leur disposition des programmes intitulés *cours d'éducation des adultes*. Dans ce cas, on voyait l'éducation comme un moyen d'assimilation culturelle plutôt que comme une fin en soi. Finalement, le concept d'éducation en vue de la *citoyenneté* remplaça le programme précédent et atteignit assez bien les buts visés.⁴

L'éducation élémentaire des adultes

La croissance des centres industriels du Nord des États-Unis et le ralentissement de l'immigration

maux qui accompagnent la pauvreté.

Le principal propagandiste du

mouvement des écoles pour adultes

fut un quaker, M. Thomas Pole. En

1814, il publia un livre sur l'édu-

cation des adultes qui introduisit

ce terme et ce concept dans le pre-

mier travail entrepris pour l'in-

struction systématique des adultes.

Grâce à la publication de ce livre,

l'idée de l'école pour adultes se

propagée; par ailleurs cet ouvrage

apporta des preuves que ces derniers

peuvent apprendre à tout âge. Bien

qu'ayant un caractère moral, le

livre de Pole était bien en avance

sur son temps en ce sens qu'il

laissait entrevoir beaucoup des

aspects de l'éducation des adultes

que l'on connaît aujourd'hui ainsi

que les problèmes que présente

l'enseignement dispensé aux adultes.

Les écoles pour adultes ou-

vraient habituellement leurs portes

le dimanche après-midi et l'ad-

mission était réservée aux person-

nes ayant dépassé l'âge de seize

ans. Dans la plupart des cas, le

personnel était composé de maîtres

bénévoles. Ces écoles étaient

régies par des règlements que l'on

appliquait avec rigidité. Pole²

rédigea les règlements suivants à

l'intention des maîtres:

"Règlements particuliers à l'inten-
tion des maîtres. Chacun d'eux devra
en posséder un exemplaire.

1. Chaque maître recevra une
feuille de présence pour sa classe
afin de contrôler l'assiduité de
chacun de ses élèves. Il la rem-
plira et la déposera sur le bu-
reau du responsable avant 15 heures.

2. Dès qu'un maître estimera qu'un
élève de sa classe a fait assez de
progrès pour être promu dans une

classe supérieure, il en informera
le responsable du jour.
3. On demande aux maîtres d'arriver
à l'heure, de faire respecter le
silence dans leurs classes durant
les heures de cours et, en particu-
lier, d'utiliser la méthode d'en-
seignement adoptée par l'école et
ce qui a trait à la lecture et
l'écriture, de veiller, lorsque la
cloche annonce la fin des classes,
à ce que chaque élève nettoie sa
propre ardoise et attende le se-
cond tintement de la cloche pour
rendre les livres.
4. Un maître de lecture n'aura
qu'une classe; un maître d'écrit-
ture en aura deux.
5. On fait sonner la cloche à la
fermeture de l'école. À ce moment-
là, la classe la plus proche de la
porte sort la première, conduite
jusqu'à la sortie par le maître;
les autres classes sortent de la
même manière, à tour de rôle,
suivant la place qu'elles occu-
pent, jusqu'à ce que tous les élè-
ves soient partis. Une fois que
la pièce a été évacuée, les maî-
tres doivent ranger les ardoises,
les crayons, les livres etc., dans
les endroits prévus à cet effet.

6. Lorsqu'un maître ne peut pas
venir, il doit s'adresser à ses
collègues de classe pour qu'ils le
remplacent; si ces derniers ne peu-
vent répondre à sa demande, il doit
avoir recours aux surnuméraires et,
au cas où aucun d'eux ne serait
libre, il fera savoir au respon-
sable, la veille des cours, qu'il
faut trouver quelqu'un d'autre
pour le remplacer.

7. Tout maître désirant démis-
sionner de son poste devra en
avertir le responsable au moins

Le succès immédiat de cette initiative suscita la création du "Bristol Institute for Instructing Adult Persons to Read the Holy Scriptures". Cet organisme fut sans aucun doute le premier que l'on établit principalement pour promouvoir l'éducation des adultes: c'était également un moyen de vendre des bibles.¹

Le mouvement des écoles pour adultes naquit de l'évangélisation effectuée parmi les membres de sectes mineures qui se multipliaient et prenaient de l'importance à cette époque, et aussi de la philanthropie authentique qui animait la nouvelle classe moyenne issue de la révolution industrielle. Les membres de cette classe sociale considéraient que le péché occupait une place prépondérante dans le monde spécialement parmi les pauvres malheureux qui habitaient les taudis sans cesse croissant des villes industrielles. Ces infortunés étaient analphabètes et, par conséquent, en leur apprenant à lire les Ecritures, on les amenait à se préserver eux-mêmes du péché, sans toutefois perdre leur esprit de "résignation sans amertume au destin", attitude qui, pensait-on, était une caractéristique des pauvres. Ainsi on se préoccupait surtout des manières et du comportement des pauvres, non de leur indigence, si bien que la philanthropie prit la forme d'écoles pour adultes car, se disait-on, l'ap-titude à lire la Bible aurait pour résultat de renforcer les principes moraux des pauvres et par conséquent, de réduire le crime et les autres

Depuis le milieu du dix-huitième siècle, l'analphabétisme des adultes est un problème qui, à certains intervalles, a provoqué une activité fébrile dont les effets ne se sont jamais fait sentir assez longtemps pour changer réellement la proportion des adultes analphabètes. Au cours des deux derniers siècles, beaucoup de causes variées, rarement reliées à l'instruction elle-même du reste, sont à l'origine de l'intérêt soudain manifesté à l'égard des adultes analphabètes. L'analphabétisme a été beaucoup trop souvent le bœuf émissaire des autres maux sociaux qui l'accompagnaient et, plutôt que de s'attaquer aux faiblesses fondamentales de la société, on a pris l'analphabétisme comme cible permanente.

Educacion morale

Les premières campagnes contre l'analphabétisme furent surtout des entreprises à caractère missionnaire visant à sauver les âmes; elles étaient fondées sur l'hypothèse selon laquelle des membres de certains groupes de la société commentaient des péchés parce qu'ils ne pouvaient pas lire la Bible. En 1812 à Bristol en Angleterre, William Smith ouvrit une école pour apprendre aux adultes à lire la Bible, soit quand les membres de la Société biblique britannique et étrangère éprouveraient des difficultés à vendre des bibles aux personnes qui ne savaient pas lire.

procédé, les modules peuvent se re-
trancher, s'ajouter ou se changer
selon les programmes d'éducation en
vigueur dans chacune d'elles. Le
principe de "prescription" permet au
professeur d'inclure ses manuels et
ses méthodes favorites. Le principe
d'évaluation permet de modifier les
normes de contrôle conformément aux
critères courants du lieu. Il est
aussi possible d'élaborer, selon les
principes de ce modèle, des cours
autres que les mathématiques et la
communication. Le P.E.I.C. peut
donc constituer un cadre à l'inté-
rieur duquel il est aisé d'apporter
de multiples variations selon les
besoins propres des provinces et les
normes des établissements d'ensei-
gnement de base pour adultes.

Les enseignants n'ont pas tou-
jours le temps, la capacité ou même
l'envie d'élaborer dès le début du
cours un programme complet. Cepen-
dant, en leur proposant un cadre
de travail et un système de base
complets et viables, dès le premier
jour de classe, on leur enlève une
grosse partie du poids que repré-
sente le choix d'une méthode péda-
gogique. On leur propose un modèle
auquel ils peuvent apporter progres-
sivement les changements ou les amé-
liorations nécessaires et grâce au-
quel ils sont vraiment en mesure
d'accomplir un excellent travail de
formation dans leurs classes.

D'un bout à l'autre du program-
me, le processus reste le même: admi-
nistration de tests, examen du cas,
choix du matériel et des méthodes
utilisées en fonction du travail in-
dividuel prescrit et évaluation par
degrés.

Le P.E.I.C. illustre les prin-
cipes et les procédés d'individuali-
sation de l'enseignement tels qu'ils
sont utilisés à titre d'essai dans
nombre d'établissements du Canada qui
se consacrent à l'enseignement élé-
mentaire pour adultes. La méthode
préconisée encourage l'enseignant, ou
plutôt le contractant, à travailler
avec chaque élève sur un plan indi-
viduel. S'il utilise le programme
conscientieusement, et quelles que
soient l'expansion ou les modifica-
tions qu'il y apporte, les principes
et les méthodes sur lesquels il se
fonde se font sentir dans le tra-
vail de classe. Le P.E.I.C. est donc
un agent favorisant l'innovation.

Fondamentalement, son contenu
répond aux besoins essentiels de la
plupart, sinon de toutes les pro-
vinces, mais grâce à la souplesse du

NOTE

1 Au mois de mai 1973, la revue C.P.R.P. (vol. II, n° 1) a examiné de façon plus détaillée le principe de base du programme DACUM dans un article de M. L.G. Tippet, intitulé *Mise en ordre et regroupement des objectifs de comportement dans l'élaboration d'un programme d'études.*

L'enseignant doit donc posséder un répertoire étendu de matériel et de méthodes, afin de prescrire le mode d'instruction convenant aux besoins particuliers de chacun. Il doit connaître toutes les ressources pédagogiques disponibles, connaître leurs avantages et leurs inconvénients et choisir selon chaque cas. Il doit aussi savoir les orchestrer judicieusement et apprendre à s'en servir en temps opportun, notamment dans les cours de lecture. Enfin, faute de réussir à l'aide de méthodes courantes et de matériel existant, un bon enseignant doit savoir se créer ses propres méthodes et son matériel propre pour se concentrer sur la difficulté particulière de l'élève.

Evaluation

Le P.E.I.C. comporte trois niveaux d'évaluation. Le premier inventaire d'évaluation permet de situer l'objectif et le point de départ du cycle d'études de l'élève. Quand celui-ci en a terminé avec tous les objectifs d'un *élément* et que, d'accord avec le professeur, il se juge en mesure de subir le test correspondant, on lui donne une épreuve de vérification pour juger du progrès accompli; s'il obtient le nombre de points fixé par les normes, il poursuit le cycle en passant à d'autres éléments, jusqu'à ce qu'il ait éprouvé tous ceux d'un module. Il subit

alors une épreuve de vérification de *module*, où sont passés en revue de manière intégrée les objectifs se rapportant à chaque article du module. Arrivé enfin au terme du cours, l'élève subit une dernière épreuve portant sur l'ensemble des objectifs du cours; on obtient alors une idée de ce qu'il a retenu de l'ensemble. Les épreuves de vérification des éléments et des modules se font sur deux formulaires. Pour toutes les vérifications faites à l'aide du formulaire-test N° 1, on recommande d'exiger de l'élève une maîtrise parfaite de son sujet. S'il y a erreur, il doit reprendre l'article, de préférence à l'aide de matériel différent ou d'une nouvelle méthode, afin que l'élève aborde la question sous un angle nouveau et par là puisse mieux résoudre la difficulté. Après avoir accompli ce travail rectificatif, il subit un autre test à l'aide du formulaire N° 2 pour lequel on a fixé des normes d'exactitude de 90%. Dans les cas limites, on admet une marge de tolérance laissée au jugement du professeur qui décide s'il y a lieu d'appliquer un travail rectificatif supplémentaire ou de passer à l'étape suivante.

Les enseignants doivent bien faire comprendre aux élèves que l'évaluation leur sert à former un diagnostic et à déterminer le travail rectificatif qui s'impose plutôt qu'à classer ou à comparer les élèves au reste de la classe ou à les sanctionner à l'aide d'un examen de passage. Chaque élève peut faire le point sur l'évolution de son travail, grâce à un tableau de pointage individuel qui lui indique les objectifs à atteindre, et parfois le temps mis à venir à bout du cycle des éléments et des modules. Petit à petit, l'enseignant doit voir là un moyen de mieux comprendre l'élève, ses points forts et

l'igence, des dons et des sujets d'intérêt différents. Il n'existe donc pas un seul manuel ou un type de matériel ou une méthode uniques pouvant satisfaire à une telle variété de besoins. Certains élèves apprennent mieux par petites, d'autres par grandes étapes. Les uns saisissent vite les nouveaux principes tandis que d'autres ont besoin de plus d'explications, de plus d'exemples ou de renforcement. Une série de livres à l'usage de l'adulte moyen (ou, comme c'est trop souvent le cas dans les programmes pour adultes, à l'enfant moyen) ne peut convenir ni à celui qui apprend lentement ni à celui qui apprend vite, pour citer les deux cas extrêmes. Certains élèves préfèrent le matériel programmé, et aiment vérifier leurs résultats à chaque unité. D'autres préfèrent utiliser les cahiers comportant des séries d'exercices relatifs à chaque nouveau concept. Enfin d'autres s'estiment "volés" si on ne leur donne pas un bon vieux manuel comme ceux qu'ils utilisaient lorsqu'ils étaient enfants.

Il en va de même pour les méthodes pratiques. Un élève apprendra mieux à l'aide d'une explication écrite, un autre au moyen d'une présentation visuelle ou d'une illustration, alors qu'un troisième aura besoin d'une explication orale. Certains vont se figer pendant l'explication du professeur et ne plus se souvenir d'un seul mot, mais pourront très bien comprendre l'explication d'un autre élève qui ne lui inspire aucune crainte, surtout si cette personne est passée par la même épreuve et a su la surmonter. Enfin, certains élèves préfèrent l'enseignement en groupe organisé selon le mode traditionnel, avec un professeur qui enseignera ex cathedra et recommandera les exercices relatifs à la matière qu'il a enseignée.

Lorsqu'il prescrit un travail, l'enseignant doit surtout viser à adapter le matériel et le mode d'acquisition correspondant aux facultés d'assimilation de chacun. Dans la plupart des programmes de formation des adultes, il existe un large éventail d'individus, chacun possédant une somme de connaissances et des attitudes différentes, une intel-

ligence. Portantes que ses compétences pédagogiques, leur compréhension sont encore plus importantes. Leur témoignage son empathie et sa compréhension avec ses élèves et à l'enseignant à établir de bons rapports humains. L'aptitude de peut-il prêter une oreille attentive à leurs difficultés. L'aptitude de l'enseignant à établir de bons rapports humains avec ses élèves et à leur témoigner son empathie et sa compréhension sont encore plus importantes que ses compétences pédagogiques.

Dans ce contact personnel, l'enseignant peut établir un rapport de face à face qui est capital dans l'éducation de base de l'adulte. Parfois celui-ci éprouve non seulement des difficultés d'assimilation mais aussi des difficultés personnelles ou sociales. Sans doute le rôle de l'enseignant ne va pas jusqu'à remplir celui de psychologue conseiller et ce n'est pas lui qui pourra résoudre les problèmes de la vie de ses élèves, mais au moins peut-il prêter une oreille attentive à leurs difficultés. L'aptitude de l'enseignant à établir de bons rapports humains avec ses élèves et à leur témoigner son empathie et sa compréhension sont encore plus importantes que ses compétences pédagogiques.

Activité prescrite

Prescrire un travail donné à un adulte requiert plus de l'enseignant qu'une simple analyse des erreurs commises indiquées en noir sur blanc. L'enseignant doit vraiment prendre chaque élève à part, examiner ses fautes et les étudier par rapport aux objectifs de la leçon. L'élève doit apprendre à admettre ses erreurs et se rendre compte de ce qu'il doit faire pour surmonter la difficulté.

cibles.

de nouvelles explications et exercices. Sinon, il essaie à nouveau à l'aide de nouvelles explications et exercices.

Les réponses éclaircissent sur les lacunes de l'élève, que l'on peut alors classer. Par exemple, l'étudiant en mathématiques commence le programme en répondant à l'inventaire de classement correspondant au premier module. Si toutes ses réponses sont exactes, il passe immédiatement à l'inventaire de classement du second module et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'il commette une erreur. À ce stade, l'enseignant lui donne un exercice correctif correspondant et l'adulte n'étudie donc que les articles qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît mal.

Il n'est pas indispensable de faire passer les tests de connaissances simultanément à tous les élèves. Au début d'un cours, chaque élève peut naturellement remplir le premier inventaire de classement, mais bientôt les adultes se trouvent répartis en groupes différents. Certains font des erreurs immédiatement, et doivent travailler alors les sujets du module correspondant à leurs lacunes. D'autres peuvent remplir plusieurs inventaires de classement sans commettre de fautes; bientôt, tous les élèves travaillent à différents niveaux. Dès qu'ils ont achevé le cycle du programme ou qu'ils l'ont abandonné, de nouveaux élèves prennent leur place; il y a ainsi un roulement continu d'arrivants et de sortants. Les nouveaux arrivants commencent eux aussi, avec le premier inventaire de classement. Les tests de classement ne sont donc pas donnés à des périodes fixes (sauf pour le premier jour de classe) mais d'une manière continue.

Ce système de classement est important lorsqu'il s'agit d'adultes qui reprennent des études après une longue interruption. Il leur permet de faire le point sur l'étendue de leurs connaissances et sur le chemin à parcourir avant de parvenir à un

niveau donné. Un classement fixe par objectifs oblige l'adulte à faire face à la vérité sur les limites de ses connaissances, et il lui est impossible de se retrancher derrière une idée vague de son niveau d'instruction en fonction de l'âge auquel il a quitté l'école. En outre, cette méthode de classement l'aide à se sentir responsable vis-à-vis de ses véritables connaissances, et c'est là un aspect très important de l'enseignement individuel aux adultes. Enfin, au fur et à mesure qu'il acquiert la maîtrise d'un sujet et qu'il a passé avec succès l'épreuve de l'inventaire de classement et des contrôles d'évaluation, l'élève éprouve un sentiment de satisfaction et d'accomplissement.

Parallèlement, en étudiant les points forts et les points faibles de chacun, l'enseignant parvient à mieux comprendre et à placer ses élèves. Cette méthode de classement est le premier pas vers un diagnostic exact sur les capacités de l'adulte; c'est aussi le meilleur outil que possède l'enseignant pour recommander le matériel et la méthode d'enseignement les plus appropriés au niveau de connaissances et aux aptitudes de chacun.

Ce classement se fait de manière continue, d'un bout à l'autre du cycle des études, à l'aide des inventaires de classement et de contrôles exercés sur les sujets et les modules. Dès qu'un élève fait une erreur sur une question en rapport avec un des objectifs, l'enseignant examine la difficulté et lui donne les exercices qui lui permettent de la vaincre. L'objet des tests et vérifications qui sont faits n'est pas de voir si l'étudiant peut "passer", mais de vérifier s'il a bien compris; lorsqu'il a montré qu'il possède la maîtrise de son sujet,

MÉTHODE INDIVIDUELLE

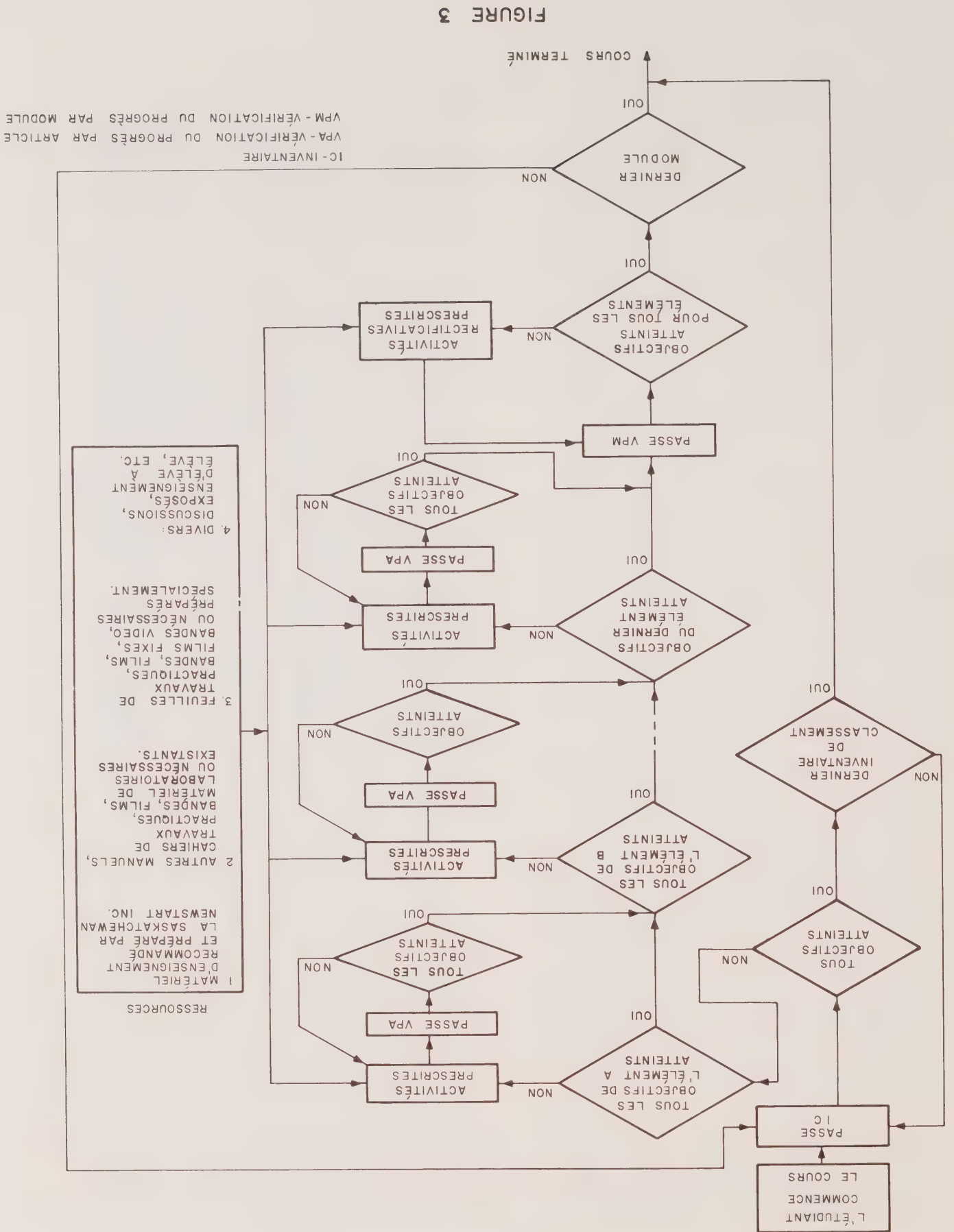


FIGURE 3

ÉLÉMENT A	LECTURE, ÉCRITURE COMMENT ARRONDIR	LECTURE ET ÉCRITURE	ADDITION	SOUSTRACTION	ÉLÉMENT C	ÉLÉMENT D	ÉLÉMENT E	MODULE
LECTURE, ÉCRITURE, COMMENT ARRONDIR	ADDITION	SOUSTRACTION	MULTIPLICATION	DIVISION	NOMBRES ENTIERES	II FRACTIONS	III CHIFFRES DÉCIMAUX	IV POURCENTAGES
LECTURE ET ÉCRITURE	ADDITION	SOUSTRACTION	MULTIPLICATION	DIVISION	PROBLÈMES D'APPLICATION PRATIQUE	PROBLÈMES D'APPLICATION PRATIQUE	PROBLÈMES D'APPLICATION PRATIQUE	V MESURES
LECTURE, ÉCRITURE, ÉQUIVALENCES	OPÉRATIONS	RAPPORT ET PROPORTION	RÉVISION DES OPÉRATIONS	OPÉRATIONS	POIDS	VOLUME	ÉCHELLE	VIII STATISTIQUE
FIGURES ET FORMES	PÉRIMÈTRE	SURFACE	VOLUME	TRIANGLES	LIQUIDE	SURFACE	TRIANGLES	VII GÉOMÉTRIE
LIGNES	ANGLES	GRAPHIQUES	GRAPHIQUES À BARRES	GRAPHIQUES À SECTEURS	MOYENNE	DEFINITIONS & NOTATION	ADDITION & SOUSTRACTION	MULTIPLICATION & DIVISION
EXPRESSIONS & VARIABLES	FORMULES	SOLUTIONS ALGÈBRIQUES	PUISSANCES	PUISSANCE D'UN NOMBRE	INTRODUCTION A L'ALGÈBRE	IX NOMBRES ENTIERES ET RATIONNELS	DECOMPOSITION EN FACTEURS PREMIERS	DECOMPOSITION EN FACTEURS PREMIERS

FIGURE 2

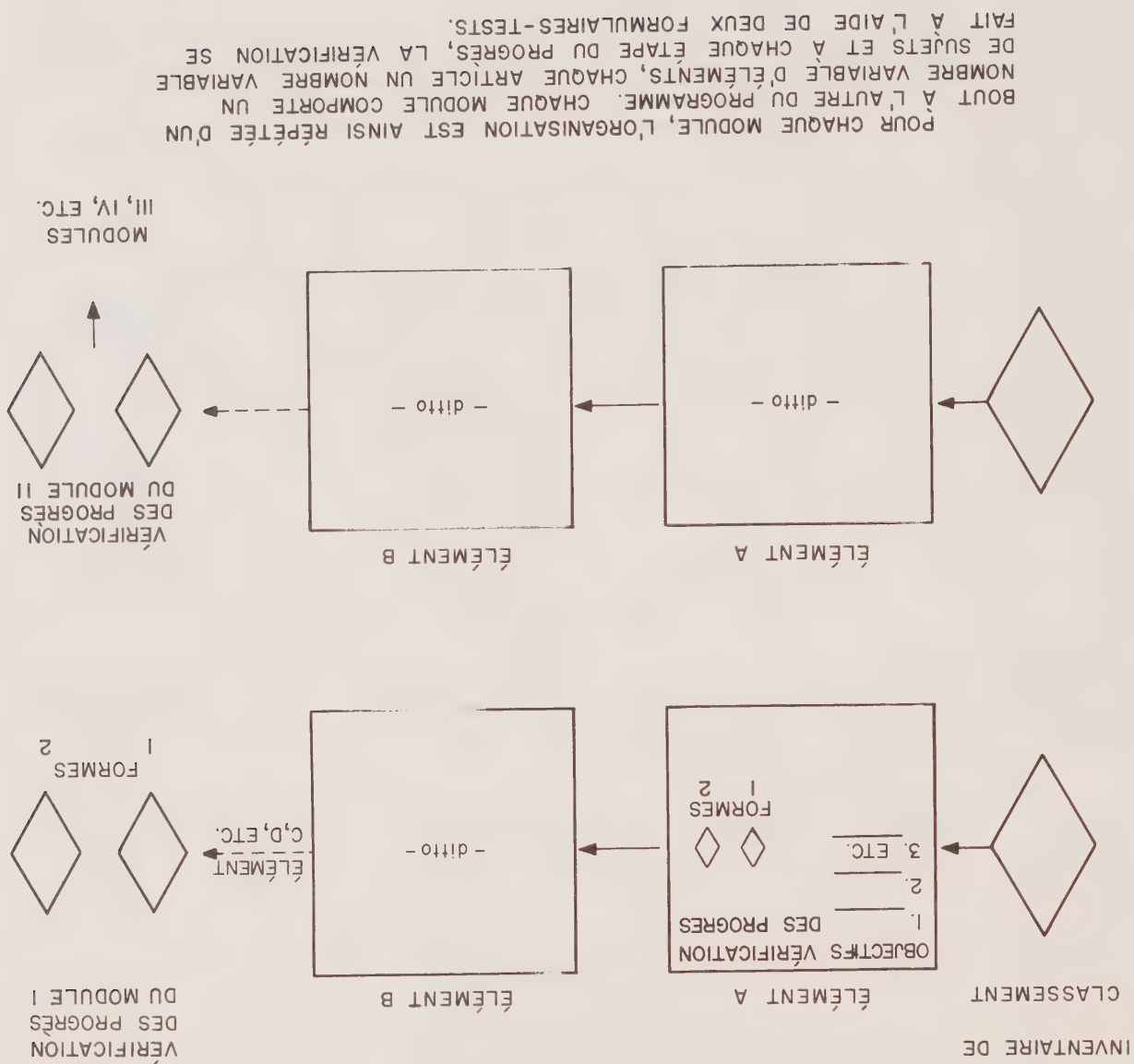


FIGURE 1

selon les besoins particuliers des régions ou des provinces.

Depuis le 1^{er} septembre 1972, date à laquelle la Saskatchewan New-Start Inc. a fermé ses portes, le bureau de la Recherche et des Etudes sur la formation, à Prince Albert, s'est chargé de promouvoir le Programme d'enseignement individuel canadien (P.E.I.C.) et de former le personnel enseignant.

Cette formation consiste notamment à familiariser ces professeurs avec les trois principaux aspects de l'ensemble du programme: les branches d'enseignement, les degrés et la méthode.

Branches d'enseignement

Celles-ci sont au nombre de trois: mathématiques, lecture et communication, lecture fonctionnelle. Dans le cours de lecture et communication, on s'applique à développer les aptitudes réceptrices de l'adulte face à l'information orale et écrite, et on cherche à développer chez lui la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. Dans le cours de lecture fonctionnelle, il s'agit d'avantage de transmettre l'information, notamment par écrit, et de familiariser l'adulte avec les usages de la langue écrite.

Degrés d'enseignement

En fonction des objectifs du comportement visés, l'enseignement est donné par paliers successifs qui vont de la 5^{ème} à la 10^{ème}. Afin d'assurer une méthode d'enseignementement individuelle, les objectifs sont groupés en éléments homogènes eux-mêmes organisés en modules. En mathématiques, par exemple, on compte dix modules subdivisés en 45 éléments, lesquels comprennent à leur tour 266 sujets d'étude, (fig. 1:

Organisation d'un module P.E.I.C.; fig. 2: Fiche DACUM du cours de mathématiques).

Dans ce Programme d'enseignementement individuel canadien, on a dû se limiter aux mathématiques et aux différents aspects de la communication qui constituent les connaissances clés; ce bagage minimum est la condition préalable indispensable à une formation professionnelle ou à l'obtention d'un certificat exigé pour certains métiers; il doit également aider les adultes à faire face aux nécessités de la vie quotidienne. Ce programme a l'avantage d'être souple: certains éléments ou modules peuvent s'ajouter ou se retrancher ou simplement être modifiés en fonction de la formation requise dans chaque province.

Méthode

On utilise un système de diagnostic, de classement, de prescriptions et d'évaluation, afin d'établir un programme individuel, d'autre part au niveau de l'élève, d'autre part au niveau de l'établissement scolaire qui peut ainsi adapter le programme selon ses besoins particuliers, (fig. 3: Méthode individualisée).

Cet enseignement individuel comprend trois étapes bien définies: diagnostic et classement individuels, sujets d'enseignement prescrits pour chaque cas, évaluation personnelle des études.

Diagnostic et classement

Dans chaque module, on procède à un inventaire des connaissances de l'élève à l'aide d'un questionnaire comportant au moins une question relative à chaque sujet d'étude traité à l'intérieur du module donné.

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL CANADIEN

Vernon W. Mullen

Bureau de la recherche et du développement de la formation

Prince Albert
Saskatchewan

Le programme d'enseignement indivi-

viduel canadien (Learning Individ-

ualized for Canadians ou LINC) a

été créé en 1969-1971 à Prince

Albert par la société de relance de

la Saskatchewan qui avait instauré

un programme de formation pour

adultes (Adult 5-10 program). Ce

programme d'enseignement a été ap-

pliqué tout d'abord dans le labora-

toire de formation de la société de

relance de la Saskatchewan; on a

ensuite étendu l'expérience à sept

autres provinces ainsi qu'aux Territ-

oires du Nord-Ouest. La mise en

oeuvre de ces cours, ou Projets de

démonstration, a été assurée par le

ministère de l'Éducation de chaque

province et financée par l'achat de

cours dans le cadre du Programme de

formation de la main-d'oeuvre du

Canada. Les établissements sco-

laire qui les ont utilisés, les

divers ministères de l'Éducation

et la Direction de la recherche et

des études sur la formation du mi-

nistère de la Main-d'oeuvre et de

l'Immigration se sont concertés pour

évaluer ces Projets. C'est la so-

ciété de relance Saskatchewan New-

start Inc. qui s'est chargée de la

formation des enseignants et elle

a organisé à cet effet à Prince

Albert un séminaire de 6 semaines;

en outre, elle a assuré les servi-

ces de conseils en pédagogie qui ont

suivi la mise en route du projet.

À la lumière de l'évaluation et

des analyses de contrôle de ces Pro-

jets de démonstration, ainsi que de

certaines critiques concernant les

études proprement dites et leur pro-

gression, l'équipe de la Saskatchewan

Newstart Inc. chargée de la mise au

point du programme a été amenée à

réviser son Adult 5-10 program. Elle

a instauré ainsi un nouveau programme

qui porte le nom de Programme d'en-

seignement individuel canadien ou

P.E.I.C. (LINC en anglais), qu'elle

a mis au point de février à août

1972. Celui-ci répond aux princi-

pales exigences d'un programme des-

tiné à donner aux adultes un ensei-

gnement de base en mathématiques et

en communication, et il est appli-

cable dans tout le Canada. Il repose

sur le principe d'une progression in-

dividuelle d'un bout à l'autre du

cycle; dans les régions où le maté-

riel commercial fait défaut, on a

compensé cette lacune avec un maté-

riel de travaux pratiques approprié.

On a procédé à l'élargissement du

contenu de plusieurs modules et on a

amélioré les méthodes de classement

et d'évaluation des élèves, tout en

se rapprochant des objectifs, afin

de faciliter la tâche de l'enseignant

qui doit donner pour chaque cas un

diagnostic et recommander les mesu-

res correctives appropriées.

D'autre part, la conception de

ce programme de cours, notamment en

ce qui concerne l'étendue des matiè-

res enseignées, la progression et

les méthodes d'enseignement indivi-

duel peut désormais servir de mo-

dèle, qu'il s'agisse de pousser plus

avant les études sur les communica-

tions et les mathématiques ou d'éla-

borer un cours entièrement nouveau,

Revue C.P.F.P.: Informer ses lecteurs en leur présentant divers points de vue sur les objectifs et la portée de l'éducation de base des adultes.

Les travaux du professeur

Coolie Verner, de l'Université de Colombie britannique, seront sans doute déjà familiers à la plupart des éducateurs des adultes. Ennemis de toute complaisance dans ce domaine, il met le doigt sur les aspects traditionnels les plus discutables de l'éducation et les met en lumière de telle sorte que nous sommes bien obligés de remettre leur valeur en question. Comme c'est le cas pour beaucoup d'iclasses, il n'est pas toujours en odeur de sainteté, mais son rôle est essentiel pour nous aider à bien voir les choses en face.

L'article de D'Arcy Martin et Rick Williams sur Paulo Freire, est aussi sujet à controverse; mais une saine controverse n'est-elle pas la condition même de l'évolution et du progrès? Il n'est pas indispensable, la non plus, d'être entièrement d'accord avec les points de vue de ces auteurs. Qu'ils sachent stimuler notre pensée, au-delà de nos horizons limités, voilà déjà un bon point.

Paulo Freire est sans conteste

l'une des figures marquantes du monde actuel de l'éducation. Son point de vue sur le but de l'éducation dans le contexte du milieu socio-économique actuel est d'une portée extrêmement importante, de par sa nature radicale. Nous pouvons ne pas approuver sa prise de position politique, non plus que celles des auteurs de cet article, mais un grand nombre de ses suggestions en matière de pédagogie sont de nature extrêmement pratique et devraient aider considérablement les spécialistes de l'éducation des adultes au Canada.

Les articles qui viennent d'être résumés portent dans l'ensemble davantage à la controverse que ceux des numéros précédents, et nous espérons qu'ils seront l'occasion d'enrichir un dialogue vivant; c'est dans cet esprit que nous invitons nos lecteurs à adresser leurs commentaires, leurs articles et sujets d'information à:

Monsieur W. Michael Brooke

Rédacteur en chef, *Revue C.P.F.P.*

Ministère de la Main-d'œuvre et de

l'Immigration

325, rue Dalhousie

Ottawa (Ontario)

K1A 0J9

Dans deux articles de fond de la présente livraison on examinera des programmes dont le développement se base sur une application heureuse des principes de la technologie à l'éducation.

Bien que l'application de la technologie à la pédagogie ne soit pas chose nouvelle, son emploi au service de l'éducation des adultes au Canada est vraiment une innovation. Ce n'est que depuis que l'on a adopté l'enseignement programmé et l'instruction individualisée qu'un certain nombre d'établissements scolaires commencent à prendre au sérieux la technologie de l'éducation, car ils se rendent compte qu'elle peut aider à élaborer des systèmes d'enseignement extrêmement efficaces, qui profiteront tout autant à l'élève qu'à l'enseignant qui se consacre à l'éducation des adultes.

Il est heureux, sans doute, que ces innovations soulèvent quelques réserves. Il ne faut pas oublier, en effet, qu'il ne s'agit là que d'outils de travail et que, quelque perfectionnés qu'ils soient, ils ne peuvent tout à fait remplacer l'enseignant qui lui seul est à même de faire naître chez l'élève ce climat d'enseignement positif qui renforce sa motivation et son élan créateur. La technologie de l'éducation n'est qu'un moyen au service d'une fin: elle est là pour aider le professeur à bien remplir son rôle. Heureusement aussi, la plupart des enseignants qui se consacrent à l'éducation des adultes se rendent bien compte des limitations de ces innovations comme de leurs multiples

avantages: c'est bien ainsi qu'ils peuvent en tirer le meilleur parti. L'article de Paul Dudgeon décrit plusieurs innovations très intéressantes qui sont utilisées au Collège Canadore, à North Bay (Ontario), dans le cadre de programmes d'enseignement du C.P.F.P. (5-12^{ème} années); parmi celles-ci, nombreuses sont celles qui comme le CAM et le Profil des modes d'apprentissage sont sans équivalents. Ce programme est une innovation importante, faut-il le souligner, et il témoigne chez ses promoteurs d'une vision très exacte du problème et d'une grande imagination. D'un bout à l'autre de la méthode, ceux-ci ont réussi à ménager un équilibre indispensable entre les raffinement de la technique et le souci du bien-être de l'élève, condition *sine qua non* de tout programme d'enseignement bien compris.

L'Enseignement Individuel Canadien, qui se trouve décrit ici par son principal "créateur", M. Vern Mulien, est bien connu de nombreux éducateurs spécialisés dans l'enseignement de base des adultes. Comme plusieurs autres programmes innovés au Canada, il est le produit de la Société de Relance de la Saskatchewan. L'Enseignement Individuel Canadien est une version du DACUM, destinée à être appliquée dans les programmes des C.P.F.P. (5-10), en communications et mathématiques. Il s'est avéré efficace et a été très bien accueilli. À la demande de nombreux lecteurs, nous le décrivons donc dans ces pages. Les deux autres articles de fond de ce numéro répondent au second objectif que s'est fixé en ordre d'importance la

TABLE DES MATIÈRES

Page	
	Editorial.....
1	Programme d'enseignement individuel canadien — Vernon W. Mullen.....
10	Analphabétisme et pauvreté — Coolie Verner.....
18	Importance de l'attitude du professeur — National Association for Public Continuing and Adult Education..
19	Conceptions novatrices de l'éducation de base des adultes de la division de l'éducation permanente du Collège Canadore de North Bay — Paul J. Dudgeon.....
39	Paulo Freire et l'éducation de base des adultes au Canada — D'Arcy Martin et Rick Williams.....
48	Évaluation du cours de formation des enseignants des C.P.F.P. — Victor Blake.....
51	Ouvrages recommandés.....
52	À lire, à retenir.....
	Les articles de ce périodique ont été choisis en raison de leurs possibilités en matière de formation profession- nelle à l'endroit des personnes qui prennent part aux programmes de cours préparatoires à la formation profes- sionnelle (C.F.P.) et à des programmes connexes. Toutefois, les opinions et les vues exprimées dans ces articles ne sont pas forcément celles qui sont prônées ou endossées par le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration.

LA REVUE C.P.F.P. Cours préparatoires à la formation professionnelle

Publiée par la Direction du perfectionnement et de l'analyse des professions et de la formation, Division de la recherche et de la planification stratégique, ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration, Ottawa, à l'intention des personnes intéressées aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle.



Main-d'œuvre et Immigration
Robert Andras, Ministre
Manpower and Immigration
Robert Andras, Minister

LA REVUE C.P.F.P.

Cours préparatoires
à la
formation
professionnelle

Vol. 11, No 2
Novembre 1973

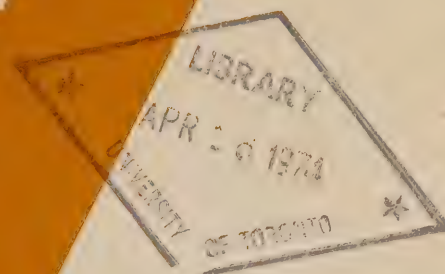


Main-d'œuvre
et Immigration
Manpower
and Immigration

Government
Publication

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training
for Skill Development



Vol. II, No. 3
April 1974.

MI
B17



Manpower
and Immigration

Main-d'œuvre
et Immigration

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training for Skill Development

Issued by the Occupational & Training Analysis
& Development Branch, Strategic Planning and
Research Division, Department of Manpower and
Immigration, Ottawa, for those engaged in the
Basic Training for Skill Development and related
Programs.



Manpower and Immigration

Main-d'œuvre et Immigration

Robert Andras, Minister

Robert Andras, Ministre

CONTENTS

	Page
Editorial	
The VAST Project - An Adventure In Student-Centered Learning -- Frank Dolman	1
A Multi-Media Adult Education System In Quebec: A Dream Comes True -- Gilles Provost	8
Motivating A.B.E. Students To Read And Write -- L.L. Feinstein ...	15
Education And Future Shock -- Antoine Baby	19
Practice Sessions In Nonskill Courses -- "Techniques for Teachers of Adults"	25
Recurrent Education And Manpower Training -- N.K. Chippindale	29
Recurrent Education - A Solution To The Crisis Of Education? -- J.R. Gass	31
Adult Basic Education And BTSD -- K. Lynn	38
Science Program Development In Newfoundland And Labrador -- A. Germani	41
Client Follow-Up -- R.F. Gaffney	50
Readers' News	51
Recommended Reading	58

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

to have great relevance to the adult returning to school.

The foundations of our educational systems are being profoundly shaken by the changes in our traditional socio-economic milieu. Both at the theoretical and practical levels, educators are seeking viable formulas that can encompass the new elements of modern society. Innovations such as recurrent education, individualized instruction, and activity methods can be very promising if,

according to Lynn, they make it possible to broaden the scope of educational objectives for the learning adult.

Gérard Clam, Associate Editor.

Please address correspondence to:

W. Michael Brooke
Editor, BTSD Review
Department of Manpower and Immigration
325 Dalhousie Street
OTTAWA, Ontario K1A 0J9

The socio-economic changes of the past few decades have greatly influenced the search for new objectives and forms in education. Today the educator is again asking himself what are his objectives, and while the questions have not changed, the answers are taking a different slant.

Without wishing to oversimplify, we can state that the educational process moves between two extremities: educating to help the individual fit into the socio-economic milieu, and educating to develop all his faculties. Although these are two extremes, they are not contradictory, but in fact, they seem complementary.

In practice, these dual objectives have apparently crystallized in two forms of education: 1) the "institutional" kind, with compulsory curriculum and formal classes, and 2) the "open school" and its activity methods, whereby the learner selects his program and course objectives.

One may well ask whether the profound changes in our socio-economic structure do not question the relevance of these two forms of education. Must the educator select one model, and one model only? Should he strive for a happy medium or should he devise a new educational model?

The answers to these fundamental questions are indeed complex and constitute a challenge that many educators are eager to take up. Some of their views are presented in the articles of this issue.

An article by Baby, "Future Shock in Education", introduces a new element in response to the problem facing the modern educator. The author reviews the main themes of Toffler's book "Future Shock" and concludes that instead of trying to adapt the individual to a specific situation, education should concentrate on developing that individual's adaptability.

Chippindale and Gass discuss a form of education with endless possibilities for the basic education of adults: recurrent education. It is closely related to continuing education, but with a difference. Recurrent education wants to avoid the drawbacks of long absences from the adult's job environment, and demands "recognition for the complementary roles of occupational training and more general human development."

The article by Provost shows us another path in the search for educational modes and objectives: active participation of the community in the educational process. The Multimédia project, launched in Montreal in 1971, gives the person who is involved in adult education a great deal to think about.

In the classroom, the need for new didactic models is also making itself felt. Some very interesting research is in progress which is the result of combined philosophical and practical educational models.

In their articles, Dolman and Germani discuss programs which have used innovative approaches to teaching communications and science respectively. Both of these appear

THE VAST PROJECT - AN ADVENTURE IN STUDENT-CENTERED LEARNING

Frank Dolman

Director, VAST Project

The Vocational Adult Secondary Training (VAST) Project conducted in Burnaby, B.C. is described by its director. Its main objective was to apply and evaluate some of the methodology in student-centered learning that had been developed in various Canada Newstart Corporations.

Objectives

The Vocational Adult Secondary Training (VAST) Project was proposed in response to an invitation by the Department of Manpower and Immigration in 1972 to assist British Columbia in applying some of the methodology of Adult Basic Education that had been developed by the various Newstart Corporations across Canada. The B.C. Department of Education accepted the opportunity to adapt new methodologies and materials and to further extend research and development in Adult Basic Education in the province.

The Director and a staff of three teachers and one secretary began work in September 1972 on the research and development phase of the project. In November an additional typist was added to the staff. The experimental group of two classes of students began in January 1973, and a control group of comparable students was selected from the regular BTSD classes at the B.C. Vocational School in Burnaby.

The objectives of the project were to:

(i) pre-test students to de-

termine their academic level of functioning;

(ii) have students select required units of work from a modular curriculum guided by the results of pre-testing, vocational goals, and individual capabilities;

(iii) have students proceed through the program at their own rate;

(iv) integrate Life Skills into the Science and Communications parts of the program.

The staff also introduced some additional factors in methodology during the research and development stage of the project. These factors reflected our philosophy that a course of this nature should be student centered, and should attempt to meet the social and learning needs of the disadvantaged student. Methodologies developed towards these ends included:

(i) having students plan and schedule their own studies;

(ii) requiring a student to learn how to work effectively as a member of a small group;

(iii) having a student participate actively in large group activities

(iv) having students participate actively in classroom and school management decisions;

(v) permitting students to enter

and complete the program at times best suited to their individual requirements.

The underlying philosophy of the VAST program was dictated by the needs of its clientele, sometimes at the cost of introducing administrative and instructional difficulties. To assess the needs of the client group, the VAST staff engaged in considerable research. The findings and their implications on design and philosophy are discussed below.

One of the most obvious characteristics of the BTSD client group would seem to be lack of homogeneity. The course attracts people of extremely diverse ages, abilities, backgrounds and ambitions. This has clear implications for curriculum design. The ideal approach would be to design a course for the specific needs of each individual student, and where possible, this is what the VAST program seeks to do. A significant part of the course content is optional and need not be taken for certification. The optional units are designed to aid the student in the pursuit of his or her chosen career. The student selects these on the basis of his future plans and in consultation with his counsellor and instructor. Such a flexible approach to curriculum design meant that the VAST program would have to adopt individualized learning procedures which would allow each student to select a program and to move at a rate best suited to his experience and background.

It was felt that the requirements of the student would best be met if he were able to enter the program when he wished. In addition, a program with a flexible intake is more responsive to employment fluctuations. These factors dictated

the development of a program which could accept new students on a daily basis.

Course content was determined by the demands of the occupations and vocational courses towards which the client group was aspiring. Since this is a widely used approach to content selection in BTSD course design, the content of the VAST program does not differ greatly from that of other programs. An exception, however, was made in the Life Skills area, since it was observed that most students taking BTSD in British Columbia do not seek further vocational training. With this in mind, the VAST program includes career planning and "Creative Job Search" training.

The main reason for the inclusion of Life Skills learning is the observation that the client group often has negative social attitudes. Some research indicates that it have "...a lack of self-confidence, low self-esteem, and a high degree of dependency." Other studies have shown poor attitudes to work, difficulty in adjusting to change, low level of social co-operation, and low motivation. To meet the challenges of this type of social education, the VAST program had to seek new techniques since "...even an individual's seemingly personal opinions and attitudes may be byproducts of interpersonal relations. The evidence strongly suggests that opinions and attitudes are often maintained, sometimes generated, sometimes merely enforced in conjunction with others." If so, "...then a change in these ideas (opinions and attitudes) obviously cannot be a purely individual matter..."¹ With these factors in mind the VAST program includes a significant portion of group learning, one objective of which is to build more positive attitudes. An

example of this is in Science, where students must form a cohesive and co-operative group in order to progress through the course. In this group they discuss and learn their science objectives, and in the process are compelled to learn to work together.

Research also clearly indicates that the adult learner is much more interested and motivated if he plays a positive role in the planning of his own course of study. The VAST student not only starts the course when he wants, selects the options he needs, goes at his own rate, and terminates when he chooses, but also lays out each week's work in advance, and keeps a record of his daily progress on a planning sheet. In addition to this, the student participates in discussions of classroom management. Thus students are actively involved in planning their own future, which in itself is valuable training and a positive motivation.

Structure of Courses

The Mathematics and Communications programs are individualized so that most work is done independently, although at times students find it advantageous to work together. The students work through the program in the sequence indicated on the VAST flow chart (Figure 1). Each course consists of a number of units of study, and these are either "diagnosed" or "prescribed." Mathematics and Communications uses both types of unit, but Science, which is studied in groups, uses only the latter.

A diagnosed unit begins with a diagnostic test, which determines the student's knowledge and skills in a certain limited area. The

degree of knowledge and skill required is spelled out precisely in a number of behavioural objectives. After the test results are evaluated by the instructor, the student will begin a number of learning activities related directly to the objectives. These activities are described in detail on learning activity sheets which guide the student to the required resources and correct learning procedures. Upon completion of some or all of the learning activities, a student writes an item progress check, and if successful, continues on to other topics. The number and nature of the student learning activities are determined by the results of the diagnostic test. If it indicates that no study is required, the student writes the diagnostic test for the next unit of work.

The second type, or prescribed unit, has no diagnostic test, and deals with work that BTSD students are usually not familiar with, such as chemistry or critical reading. Here the student begins directly with a learning activities sheet which outlines the work required for the first item. On completion of the assignments, an item progress check measures the learning, and the successful student goes on to the next item, and so on, working through the entire unit. This type of prescribed unit, without a diagnostic test, was adopted by the project staff when we observed the frustration, and even anguish, exhibited by students when faced with a diagnostic test which they simply could not do. Frequently students would attempt to study on their own in preparation for these tests--which of course destroys the validity of a diagnostic test! Removing the test seemed to remove a threat, and provide for more effective learning.

Science and Oral Communications differ from the other components of the program in that they are designed for students working in groups. For many students this was a new and different learning experience, and frequently all the skill and resources of an instructor were necessary to help individuals cope successfully with the new situation. Many specific suggestions for instructors on setting up and maintaining effective groups are outlined in the VAST Instructor's Manual. The role of the instructor becomes critical when a group ceases to function effectively, or when a student announces that he or she "...can't work with the group..." These situations were handled as class problems (rather than those of the instructor!). A class meeting was held as soon as possible, and the entire situation, with its causes, effects, and possible solutions, was discussed quietly and rationally by the group. The instructor acted as a moderator and guide, but not as a decision maker. In every case during the VAST project classes, an acceptable solution was found, and not infrequently members of the class expressed satisfaction at having participated. These discussions formed an important part of the Oral Communications program.

One of the unique features of the VAST program is the use of a planning period and a planning sheet--a feature that involves the student in the creation of his own individual program. Time is set aside each week for the students to plan exactly what they will do for the following week. After estimating when they can complete the entire course, the students budget their time and work towards that goal. As well as planning how many items and units of work will be accomplished during any one week,

the student must arrange for meetings with his Science group for discussions, labs or tests. The entire class must also decide when group activities can be scheduled. All this planning is recorded on the student's planning sheet, which guides his work throughout the week. As he finishes each scheduled piece of work, he records this on the planning sheet. When the next planning session arrives, the student examines the work done on the old sheet and plans his next week's work. The old planning sheet, complete with a record of the previous week's work, is placed in the student's personal file.

The planning sheet not only organizes the student's time, but also gives him positive motivation by breaking the course down into manageable tasks for each week. It helps the student assess his own capability and also to design a realistic plan and carry it out successfully. Program planning was a skill that students had to learn--we found that it took from three to six weeks for most, while a few were never able to develop a workable plan and carry it to completion without some help from the instructor. Individual planning led to individualized programming--for example, foreign-born students tended to spend up to 75 per cent of their time doing work in English, while older Canadian-born students often spent most of their time studying Arithmetic--each concentrated on what he needed.

Most other aspects of classroom management were also left in the hands of the group--seating arrangements, coffee breaks, lunch hour, homework assignments, smoking rules, and so on. The only "house rules" were that a student was expected to arrive on time and apply himself to his learning tasks while in class.

Conclusion

There are many aspects of the VAST project that cannot be discussed in an article of this nature. Specifics dealing with the control group, with continuous intake and exit, with equipment and materials, the Student Manual, and the Instructor's Manual, together make up a report as large as this issue of the BTSD Review. However, several interesting observations were drawn from statistical data on the project. The standardized Test of Adult Basic Education (T.A.B.E.) was used as the test of educational achievement and was administered to both the demonstration and control classes at the beginning and at the end of the course. Based on the results it was calculated that the mean gain in terms of days per grade was better for the demonstration group, i.e. they took fewer days to gain one grade. This means that the project group achieved a similar academic gain in significantly less time than the comparison group. Another observation is that the project drop-

out rate was about half that of the control group. In addition, the project was able to utilize the 36 places purchased by Canada Manpower for 63 students; this could, in the long run, result in a significant reduction in the cost of BTSD.²

The British Columbia Department of Education is currently operating phase II of the VAST project. The purpose essentially is to further test and refine the materials and techniques devised in phase I, with II experimental classes located throughout the province. Before beginning the phase II classes, the instructors involved were brought together for a week of discussion and pre-service training. At the conclusion of classes, it is planned to get the instructors together again for a longer period of time for evaluation and improvement of the VAST project materials. It is felt that these projects can contribute significantly to BTSD in British Columbia, and will possibly stimulate further development elsewhere in Canada.

NOTES

- ¹ Niemi, J. and Anderson, D. *Adult Education and the Disadvantaged Adult*, Syracuse, N.Y., ERIC Clearinghouse, 1969.
- ² Copies of the *Final Report, VAST Development Project, Phase I* may be obtained from Mr. Derek Knox, Co-Ordinator, VAST Project, Curriculum Development Branch, 3600 Willingdon Avenue, Burnaby 2, British Columbia.



Figure 1
VAST FLOW CHART

[illegible]

UNIT	I Working with Words				II Spelling	III Mechanics of Writing					IV Reading					V Writing Sentences				VI Writing Paragraphs				VII Skills in Research			VIII Personal Writing					
ITEM	A	B	C	D		E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	A	B	C	D	
COMMUNICATIONS	BASIC ENGLISH	PLURALS	CONTRACTIONS & ABBREVIATIONS	PREFIXES & SUFFIXES	SYNONYMS, ANTONYMS, HOMONYMS	NO INDIVIDUAL ITEMS	HANDWRITING	CAPITALIZATION	PUNCTUATION	POSSESSIVES	USAGE	WORD MEANING	BASIC COMPREHENSION	AUTHOR'S PURPOSE	FACT & OPINION	ADVERTISING	SENTENCE FORMS	SENTENCE USE	SENTENCE STRUCTURE	VARIETY	STRUCTURE	DEVELOPMENT	APPLIED WRITINGS	PROOFREADING	USING BOOKS	SUMMARY SKILL	LOCATING & PRESENTING	FORMS	BUSINESS LETTERS	RESUME	PERSONAL FILE	

UNIT	I Founda- tions of Science	II Human Biology		III Health		IV Safety and First Aid		V Drugs	VI Ecology		VII Physical Science		VIII History, Geog- raphy, Government	
ITEM	A	A	B	A	B	A	B	A	A	B	A	B	A	B
SCIENCE	METHODS OF SCIENCE	LIVING MATTER	BODY SYSTEMS	FOODS AND NUTRITION	DISEASE PREVENTION	ACCIDENT PREVENTION	FIRST AID	DRUG PROBLEMS	THE EARTH & LIFE	MAN AND HIS ENVIRONMENT	CHEMISTRY	PHYSICS	HISTORY & GEOGRAPHY	GOVERNMENT

HOW TO USE THIS CHART:

- 1) Plan what you should do in each subject for one week.
- 2) Shade in the ITEMS which you plan to do this: 
- 3) After you successfully complete the studies and test for the item, shade in the item thus:
so a completed item will look like this: 
- 4) Be sure you work your way through all the core subjects at about the same rate.
- 5) Mark in your optional units as you select them.
- 6) Write the details of your planning and all your test marks on your Weekly Planning Sheet.
- 7) At the end of each week check your progress and plan for the next week.

OPTIONS

VIII Perimeter, Area, Volume				
A	B	C	D	E
FIGURES AND FORMS	PERIMETER	AREA	VOLUME	PROBLEM SOLVING

IX Statistics				
A	B	C	D	E
AVERAGE	LINE GRAPHS	BAR GRAPHS	CIRCLE GRAPHS	PROBLEM SOLVING

X Geometry				
A	B	C	D	E
LINES	ANGLES	TRIANGLE	SCALE	PROBLEM SOLVING

XI Integers and Rationals					
A	B	C	D	E	F
DEFINITIONS	ADDITION & SUBTRACTION	MULTIPLICATION & DIVISION	ORDER OF OPERATIONS	FACTORING	PROBLEM SOLVING

XII Algebra				
A	B	C	D	E
VARIABLES & EXPRESSIONS	SENTENCES	ALGEBRAIC SOLUTIONS	POWERS	PROBLEM SOLVING

XIII Math Devices		
A	B	C
POWERS AND ROOTS	LOGARITHM TABLES	SLIDE RULE

IX Writing Composition			
A	B	C	D
NARRATIVES	DESCRIPTIVE	EXPOSITORY	ARGUMENT

X Critical Reading				
A	B	C	D	E
SETTING	PLOT	CHARACTERS	CONFLICT	THEMES

XII Technical Reports			
A	B	C	D
MAKING NOTES	CHARTS & DIAGRAMS	OUTLINING THE REPORT	WRITING THE REPORT

IX Chemistry		
A	B	C
PROPERTIES OF MATTER	ELEMENTS & COMPOUNDS	CHEMICAL REACTIONS

X Mechanics			
A	B	C	D
FORCE AND WORK	SIMPLE MECHANICS	ENERGY	MOTION

XI Gases	
A	B
PROPERTIES OF GASES	OXYGEN AND HYDROGEN

XII Hydraulics	
A	B
WATER	HYDRAULICS

XIII Heat		
A	B	C
HEAT & TEMPERATURE	THE EFFECTS OF HEAT	HEAT TRANSFER

XIV Electricity		
A	B	C
MAGNETISM	STATIC ELECTRICITY	CURRENT ELECTRICITY

CAREER GOALS:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

ESTIMATED COMPLETION:

DATE: _____

A MULTI-MEDIA ADULT EDUCATION SYSTEM IN QUEBEC:
A DREAM COMES TRUE¹

Gilles Provost

Journalist, le Devoir, Montreal

Gilles Provost gives an account of the extensive new multi-media adult education program being established in the Province of Quebec. This program, which has been in operation for two years, is aimed at bringing educational opportunities to those adults who otherwise could be deprived of them.

Shortly before Christmas (1970), the Cabinet gave approval in principle to the introduction of a multi-media system of education for adults in Quebec.

Next fall (1971), Quebec will have access to a teacherless, genuinely life-oriented educational system which reaches every Quebec home. In practice, an estimated half million adults will participate.

The basic component of the system will be the informal grouping of students by neighbourhood. These "classes" will be visited once a fortnight by an educational group leader. Textbooks will be replaced by a bi-monthly newspaper.

The main educational activity will be discussions by the work groups of problems that they encounter in their everyday surroundings. They will be assisted by open network television broadcasts and will also share in the development and continuous modification of proposed programs.

Anyone, whatever his educational background, will be able to enrol in the courses and receive relevant materials. A permanent register will be created at the provincial level. Examinations will be distinct from the program and will be open to anyone whether or not he has taken the courses. The examinations are intended to determine whether or not the candidate possesses a specific aptitude, not "whether he did the course well".

The brief notes are already enough to conjure up dreams in the minds of those teachers who feel restricted by classes, timetables, and curricula--in short, by a structure which is too rigid for everyday purposes. They also permit speculation about the possible repercussions that the introduction of this system will have on society and the present education system in Quebec. Undoubtedly this is one of the most important decisions to be made since the creation of the Department of Education in Quebec.

Overwhelming Needs

The committee that designed this complex and innovative project rapidly realized it had no alternative but to suggest something original that would truly answer adult needs, and develop continuing education in Quebec.

Half of the adult population

of Quebec has not completed high school. In Montreal there are an estimated 100,000 marginally literate people (in many cases this means people who had learned to read but who are no longer able to do so, through lack of practice).

Quebec's unemployment rate is one of the highest in the country. In March 1970 there were 206,000 unemployed workers in Quebec and it is estimated that at least a third of them were less than 25 years old.

Each year rapid changes in agriculture and many other industries necessitate the retraining of hundreds of thousands of workers. Many of them, forced to move into another social environment, find themselves completely lost, isolated and defenceless.

In most cases, this working population is not aware of the services that society provides. For example, in 1967, less than 15 per cent of the workers who would have been entitled to grants under the Manpower Mobility Program actually applied for them. The administrative machinery is so complex that most adults prefer not to resort to it, rather than to enter such a labyrinth.

There are also communications obstacles. Very few people are able to express themselves fully in a group. For instance, many people who deal with the public admit that they have great difficulty in being really understood by some classes of citizens, as words are frequently too complicated and technical.

It is evident that the courses for adults, as they have been organized for the last few years, cannot meet these divergent needs. Most

often, they are poorly converted courses aimed at 10- to 14-year-olds. Thus, for example, unemployed workers are obliged to study Victor Hugo's poetry in order to obtain a job!

It has become more and more obvious that it is unrealistic to have adults go through the same educational process as children without taking into consideration concrete experience, social and family responsibilities and knowledge painfully acquired over the years.

The problems which the adult faces also have an urgency unknown to youth. They must be met by really suitable courses. There is no time to lose. The adult has less need for a general education than for developing his independence, his responsibility, his aptitudes and his abilities.

These needs were acutely felt by the planning committee created by the Department of Education at the request of the upgrading program committee. This committee cancelled the TEVEC (Community Educational Television) experiment in Saguenay because it did not solve the problems in time for the solutions to be of value--"...We took...so much time to close in on the problem that it is now the problem which closes us in."

An Education Rooted in Real Life

The planning committee submitted a 337-page report last July defining the philosophy of an education system that would truly meet the needs of adults, and suggesting a workable project, with specific structures, time schedules and financial estimates.

In this respect, the present

project is not merely a repetition of the TEVEC project. The committee has followed in the footsteps of "Opération Départ" which, in the province, determined the needs of adults and which, in Montreal, defined the philosophy of adult education. It collaborated with SESAME (the Department of Education's Program of Specialized Education for Adults). It also closely studied foreign experiments, notably Telekolleg in Bavaria, Télépromotion rurale in France, The Open University in Britain and The NHK Correspondence High School in Japan.

The planning committee reached the conclusion that the adult should be the architect of his own education, while the proposed educational tools should encourage maximum growth of the inner resources of those who are educating themselves. Finally, the adult should be able to rely at all times on a really continuing education.

This meant that a specific system had to be designed which was capable of being fitted into the environment of the people for whom it is intended, rather than thrusting them into an artificial school situation.

This system should also continuously offer clients new opportunities for challenging and participating in the program, upgrading their own qualifications, and acquiring information.

Furthermore, the system must be available to all, whatever their former education. Consequently, provision must be made for many possible entrance levels and for self-assessment. In order to become comprehensive, the system should be flexible enough to offer courses in many areas of interest, and to avoid becoming a close-ended.

The type of training anticipated was examined by committee members. The exact curriculum has not yet been determined because the "clients" will be asked to participate in defining their needs. However, it has been decided that training will be carried out along three major lines.

First, the curriculum must stimulate observation, analysis and understanding of the realities which make up the surroundings of adults in training. These realities may well be psychological, social, economic, or legal, as well as scientific or technical.

Secondly, the training should foster active participation. Clients must understand the dynamics of society in order to become more integrated in it, once they have grasped its mechanics and development. Thus personal reflection and experimentation will be encouraged.

Finally, there will be particular emphasis on subjects that promote communication and self-expression, especially French and mathematics. The project's authors hope that this training can be combined with other activities as the participants feel the need for it.

Structures of Participation

It is planned that the system will include specific structures of participation. At the local level there will be committees responsible for pooling the experiences of student groups. These local committees can help each other and exchange information.

Representatives from each local committee will meet with the persons responsible for continuing education

in each regional school board. This sub-regional committee will encourage exchanges on a larger scale and will give advice on the services offered and the directions to be taken.

The regional school boards will also play a part in creating continuing education centres where the adult can find the necessary information. They will provide discussion leaders and resource personnel and eventually participate in the evaluation of the program.

Eight regional councils in the province will be grouped to form the principal component of the system. The sub-regional committees, organizers of continuing education and local groups will be represented and students will normally be present.

This regional council will define the needs and priorities of each region and will be responsible for its budget. It will appoint a team to produce and cover television broadcasts in the region, provide information, distribute accessory documents, and give instruction in educational group dynamics.

At the provincial level, representatives of the regional councils, the general Continuing Education and Planning authorities, Radio-Quebec and the Technical Teaching Methods Service (SMTE) will be re-grouped to form an administrative board responsible to the Minister of Education. This board will hire staff, define the duties of the various organizations involved, and issue policy guidelines.

Eight Essential Activities

The day-to-day functioning of the project will be ensured by the general co-ordinator (member of the administrative board) and the heads of seven work teams (eight during the initial period).

The first team will be responsible for the educational group dynamics and the training of the leaders who will visit the various groups of adult students. These leaders should help them carry out the work expected of them.

A second team will be responsible for defining the training curriculum. It will prepare the programs once the needs of the population have been established.

The task of the third team will be to produce the necessary radio and television broadcasts. The technical teams will be provided by the stations that produce the broadcasts (or by Radio-Quebec).

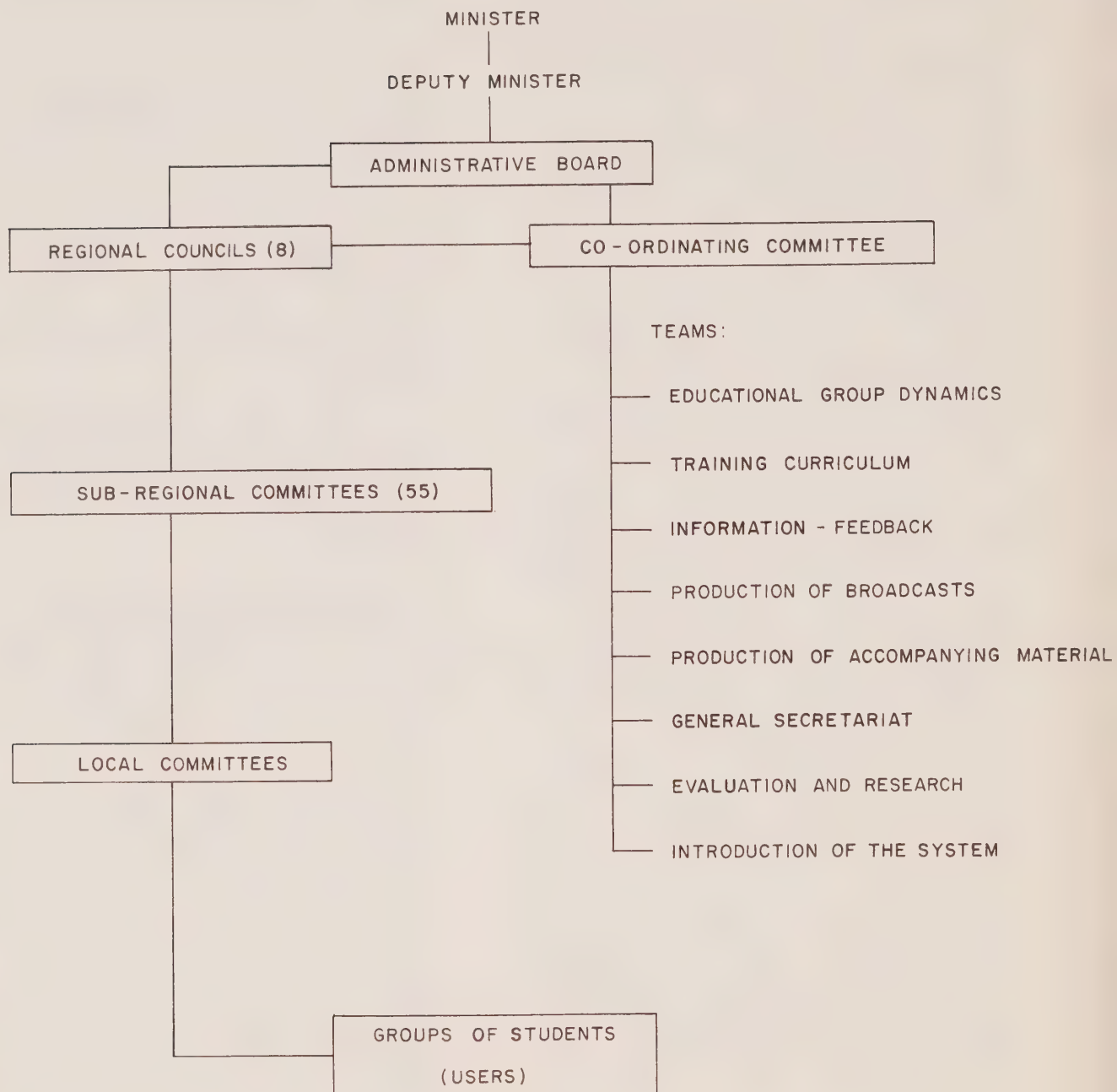
The fourth team will publish the necessary accompanying material whether it be in a temporary (newspaper) or a more permanent form (pamphlets, brochures).

The fifth team will be responsible for information and feedback: its main task will be to gather and analyse the reactions and suggestions of the system's users. It should also ensure adequate communication among the various components.

The two other teams will be responsible for administration and research. Administration includes keeping records, setting up central filing indexes, data processing and financial management. Researchers should monitor the development of the project and draw conclusions from it. The very newness of such an organization requires, in fact, that it not assume its final shape too quickly and that research not be neglected. Some members of this team will participate in perfecting an evaluation system independently of the project.

The eighth and last team will

ORGANIZATION CHART OF THE MULTI-MEDIA
ADULT EDUCATION SYSTEM IN QUEBEC



exist only during the initiation of the network. It will introduce the system in regions which have yet to be reached.

Too Good to be True

Some critics fear that the television broadcasts will offer lectures only. The creators of this project, on the contrary, see these broadcasts as debates in which the population participates. Once the project has been broken in there might even be radio hot-lines!

For example, a television broadcast produced at the regional level might begin by presenting citizens who are concerned with pollution in their environment. This would be followed by a documentary valid for all of Quebec about present pollution control methods. The regional producer will then stage a debate between citizens and resource personnel. This will allow them to see how closely the facts mentioned in this documentary correspond to the local situation, or to judge whether the methods mentioned really face up to the stated problem.

Some observers consider this project too ambitious--they feel it is "too good to be true". To date, the project has received only government approval in principle. Yet, it seems that important decisions have at least been taken: a joint committee has been created to inaugurate the project officially, under the interim direction of the general planning branch. The Minister, Mr. Saint-Pierre, has spoken of beginning operations next September (1971). At press time, we were just expecting the orders-in-council which would confirm the decision.

It is already certain that the system will begin to operate in

Montreal. It may also be established at the same time in the northwest or in the Saguenay, but this is not definite. It has been suggested that the Saguenay region, already exposed to the TEVEC experience, should remain a kind of pilot region within the system: no decision has yet been made in that respect.

The government's hesitation is in fact very understandable, if only because of the \$5 to \$6 million necessary for the functioning of the project during the first year alone. The probable consequences of this innovation would also make more than one politician think hard.

A Social and Academic Upheaval

In the social context, for example, this means that we will be inviting half a million underprivileged citizens to consider their situation without necessarily giving them a practical solution for their problems. Throughout the province, disillusioned adults are going to examine the society which surrounds them in order to discover how it works and find a valid way of entering it and adapting to it.

In the long run a collective "think-tank," such as this and an educational system based on the adult in his environment may have considerable political repercussions. It would also reduce the size of the silent majority, a group which often does not dare to confront reality. This could be an advantage for the present social system, if it truly allows these people to become adequately integrated. If, on the other hand, this project makes the population think without fulfilling the hopes it raises, the difficulties will just have begun...

In the educational field, the

consequences will not be negligible either: for the first time we are installing the embryo of a system which really functions in terms of continuing education. Until now it was being debated, but hardly any country had sincerely tried to transform this theory into practice. When this is done, it cannot fail to influence conventional education for young people.

In fact, once the multi-media system has proved itself, the schools will have to take its existence into account and re-adjust their courses and programs accordingly: a youth will no longer have to acquire a training in school for the rest of his days. Educational texts have frequently proclaimed that the school should "teach how to learn", but this

has often remained a dead letter, because the present social system does not recognize the self-taught. In fact, society still functions as if all education should be given at school. Perhaps this will change.

The influence can also be more direct: a young person who finds school "boring" will perhaps be tempted to follow the same educational activity as his father, through the multi-media system... The teacher, shut up in his classroom and restricted by its rigid, sterile programs, will also look with envy at the kaleidoscopic, life-oriented programs available to adults. To sum up, the multi-media project will offer a concrete and practical alternative solution to the traditional school.

NOTE

¹ From: *Prospectives*, Vol. 7, No. 1, 1971.

MOTIVATING A.B.E. STUDENTS TO READ AND WRITE

L.L. Feinstein

Director of Training, Bellevue Hospital Centre, New York City

Motivating adults to read and write is indeed a challenge. In this article the author describes some practical techniques which he has successfully used in meeting this challenge. Daniel Fader's well known book Hooked on Books is used as a point of departure.

Teaching Reading Within a "Free" Classroom

The initial pattern for teaching reading in this type of classroom is based on a book by Daniel Fader entitled Hooked on Books.¹ The key concept, according to Dr. Fader, is to saturate the classroom with reading materials. These should be readily accessible and of considerable variety. There should be many paperback books, newspapers, magazines and comic books which would say to the student, in effect, "Pick me up--thumb through me--read me."

There should be little in the way of hard-cover books with the possible exception of a good dictionary. Each student should have access to or be given a paperback dictionary for his own use. The mechanics for distribution of the dictionaries and methods for saturating the classroom with reading materials are discussed in the book by Dr. Fader.

While working at the Kilmer Job Corps Center, Edison, New Jersey (1965-68), I modified and used a number of Dr. Fader's ideas for the

teaching of Reading. To begin, there was a conscious attempt to bring in sexually oriented materials. This needs further explanation. So-called "sex-oriented" tabloid newspapers were brought into the classroom for their appearance and their universal appeal. These included such publications as the National Inquirer² and Midnight, which can be classified as "soft-core" pornography. The students, all male, gravitated toward them quickly.

The real value of using soft-core pornography to motivate students to read is illustrated by the following incident. One afternoon a contractor who was doing some work on the building visited my classroom. When he saw the materials on display he became quite upset. But the interesting thing was that at the same time as he expressed his indignation, he picked up the materials and began thumbing through them. It is precisely for this reason that soft-core pornography was chosen for display, and its effect on my class was startling. It brought many students back to the world of reading, and it was used for this reason alone. Better that they read pornography than not read at all.

All soft-core pornography has certain standard qualities. It is redundant and it is boring. What occurred most often in the classroom was that the students would use these materials daily for a period of two to three weeks, and by the end of this time begin to question the authenticity of the articles they

read. They felt that the articles often dealt with circumstances that were too far removed from their own experiences, or just too preposterous. They also spotted numerous examples of duplication. That is, an article would appear in one magazine and then be rewritten with only slight variations in a number of publications. After two to three weeks of reading this, the students became extremely bored.

Once students turn away soft-core pornography, their renewed interest in reading can be channeled in many different ways. At the Kilmer Job Corps Center there was a tremendous variety of paperback books, many oriented toward the ethnic group that predominated in the classroom. There were also comic books, classic comics, standard newspapers, some sophisticated newspapers, trade journals, occupational journals and as much job-related material as could be brought in at reasonable cost and displayed within the four walls of the classroom. Magazine racks were used for display, and the student could choose whatever he wished in order to continue his reading.

My program differed markedly from that of Dr. Fader in this respect: he does not recommend the use of pornography, and I do. How it could be used within a co-educational classroom is a problem that I have never had to confront. But this should not be insurmountable especially in light of the awareness created by the so-called "sexual revolution."

The Teaching of English Within a "Free" Classroom

There was little or no pressure during the 45 minutes the student spent in the classroom. The only requirement was that each student re-

cord precisely in a log what he did during that day (a recommendation of Dr. Fader). Using this idea, I was able to build my own English program.

Each student was required to produce a certain quantity of written material every day. Usually the material was hand written, single spaced, and filled one side of an 8½ x 11 inch sheet of paper. Often a student would say, "Well, I don't exactly know what it is you want me to write, but I'll just give you a brief summary." This is a good beginning. In many cases, however, a student would say, "I did nothing." If this happens, ask him to say just that on paper. This forces him to think more carefully about how he spent the 45-minute period, and usually causes him to write down something more descriptive than "I did nothing."

If a student really can't think of anything to write then Dr. Fader suggests that you tell him to copy articles from magazines. While the student is doing this, he is really copying good sentence and paragraph structure--thoughts that are properly organized, correctly punctuated and correctly spelled. Many professors in graduate school remind students to copy articles out of the New Yorker magazine because of its excellent literary standards. This practice is similar to what Dr. Fader has asked us to do with our students.

A student who is discontented may take advantage of the "freer" atmosphere of this classroom situation and express his feelings in writing. His discontent may stem from the non-traditional structure within the classroom, or from the insistence that he express his views in writing as well as do some reading. Regardless of the particular gripe a student might have, the instructor should always respond to it in the

same fashion. Tell the student that if he puts his complaint in writing you will have it "published" for classroom distribution. He will probably question your sincerity at this point, so it is crucial that you follow through on your promise regardless of the content of the student's material. My own experience has been that in the beginning many students are unable to express their thoughts without using profanity. This should not, however, deter you from using this technique.

To "publish" the material, have the student's thoughts typed on a ditto master. Run off a copy for each of the students and a few extra for interested members at home. At this point, motivation should no longer be a problem. Before the ditto is typed ask the student whether or not he would like his manuscript printed as is or whether he would prefer that it be edited so that mistakes in grammar, punctuation, and spelling are rectified. Being fearful of ridicule from his peers, the student will almost always ask that the material he has written be reviewed and corrections made before it is typed. It is at this point that the instructor teaches the student grammar, punctuation, organization of his thoughts, and spelling. What is so important about this technique is that the student has come to the teacher for help. You have not told him that he has to learn these skills. Rather, he has come to you with a definite need, and through repetition of this pattern over a period of weeks or months, the student is gradually learning proper spelling, punctuation, capitalization and sentence construction. You must remember that it takes considerable time for this method to be successful.

One problem with this method (as with most others) is that it

will work for some students but certainly not for all. However, once the ditto is typed and run off and the material written by the student is passed out to his colleagues, there is usually a very verbal response from the other members of the class. The important thing for the instructor to do, regardless of the views expressed, is to say, "If you put your thoughts about this material into writing, then I will print them." From this point on the process begins to proliferate. As each student writes a reply to what someone else has written, additional students respond because of their own feelings and also because they too wish to see their ideas in print. This produces a great deal of student activity, participation and learning within the classroom. As time goes by it becomes quite evident that many of the students have been able to improve their writing skills, mainly because they have been doing a good deal of writing with the explicit intent of having it published within the classroom. The longer the program is able to operate, the more proficient the students become in these particular writing skills.

Once the student has been motivated to read and to do a good deal of writing, the question then becomes, "What next?" What should follow after a number of months in this type of classroom configuration? There is no set answer. Within the Kilmer context there were a number of options open to us. If a student was good, we could recommend that he consider writing for a commercial publication, the Reader's Digest, for example. One student was successful in getting his paper purchased. There are numerous commercial publications in which the student might hope to have something published.³

Another avenue, of course, is to transfer those students who need specific remedial work in order to obtain their high school equivalency diploma into a GED-type program. For those students who are unable to improve their reading level, within this "free" classroom, it would be advantageous to provide them with remedial reading help as quickly as possible. It might be worthwhile for some students just to remain in your program and continue to read and write and publish their ideas within the classroom. The student is still the best judge of whether or not he has outgrown your particular class and is ready to move on to something bigger, something more challenging.

Whatever educational program your students move into, your door should always be open to them, and

you should always offer them a haven from the traditional school situation. If you have the space, set aside one or two carrels in your class for individuals who have left your program but return of their own accord to continue their reading and writing. This will permit current students to discuss their problems with graduates of your classroom.

A Final Note

I am fully aware of the difficulty of creating this type of "free" classroom. However, some of the techniques described can be adapted and used even in a traditional instructional situation. It is left to the individual teacher to take these suggestions and modify them in order to enrich the learning experience of all concerned.

NOTES

- ¹ Fader, Daniel N., and McNeil, Elton B., *Hooked on Books*, New York: Berkley Publishing Corporation, 1968.
- ² The National Inquirer dropped its dominant sex theme in 1970.
- ³ Anderson, Robert A., "Writing Lessons That Pay Off," *Scholastic Teacher*, November, December, 1972.

EDUCATION AND FUTURE SHOCK¹

Antoine Baby

Laval University, Quebec City

In his article, the author challenges some of Toffler's views on educating for "future shock". Antoine Baby feels that the real issue is the need to help individuals become more flexible and tolerant of present circumstances and changes.

In a previous article² I approached the subject of "future shock" by commenting on A. Toffler's well known book.³ First, I tried to show that the term "future shock" itself was only an expression and that, strictly speaking there is no shock inherent in the future. Consequently, I attempted to analyse a few of the solutions that have been tentatively proposed with respect to the future, in particular those which would better enable us to "preplan", to some extent, the "unexpected".

In this article I shall outline the manner in which education can constitute a powerful "future shock absorber". Beginning with Toffler's views on what education should be as it confronts a threatening and changeable future, I shall first discuss the question of individual education, that is, the educational process, and follow with an analysis of the educational institutions of tomorrow, especially the School.

Johnny or the Neurosis of Anticipation

Attempting to characterize education in the post-industrial era, Toffler writes:

"It is no longer sufficient for Johnny to understand the past. It is not even enough for him to understand the present, for the here-and-now environment will soon vanish. Johnny must learn to anticipate the directions and rate of change. He must, to put it technically, learn to make repeated, probabilistic, increasingly long-range assumptions about the future. And so must Johnny's teachers."⁴

To summarize Toffler's thoughts, Johnny's education will enable him to face future shock by helping him develop his sense of anticipation to the maximum. At first glance, this view of tomorrow's education seems logical: the more foreseeable the future, the less chance that it will cause the violent jolt and state of shock inherent in a "shocking" future. In other words, the more that the unforeseeable aspect of the future is reduced by systematic and deliberate anticipation, the easier will be the adjustment to this change.

No doubt that is, at least in theory, an area for exploration in greater depth. In practice, however, I have serious reservations. These are threefold: 1) purely technical, concerning foresight and futurology; 2) psychological, concerning the individual; and 3) psycho-sociological, concerning various known tendencies of present-day youth as a distinct age group. Technically speaking, educating Johnny to have a future-focused attitude is not a light task. In my pre-

vious article,⁵ I mentioned the often insurmountable difficulties that a society encounters when it tries to "foresee the unforeseeable." Yet, compared with the individual, especially when he is young and relatively defenceless, it has the distinct advantage of access to predictable facts and information and, above all, a power of decision which the individual does not have. In other words, valid anticipation of the future is based on so many factors that even the best organized societies rarely succeed in controlling them sufficiently well to establish forecasts that are at least moderately viable. Thus if the possibility of a society anticipating the future is still closer to science fiction than to science, the possibility of an individual doing so is even more remote, whatever the famous futurologist may think.

Worse still, in the purely psychological context, we can easily foresee the negative effects of an education with such an emphasis on anticipating the future. The constant questioning of one's own future, the future of one's surroundings and often that of mankind in general, especially when it is pushed beyond reasonable limits, could lead to symptoms ranging from simple uneasiness to a pathological state--a paralysing and sterile anguish and anxiety. Pending proof to the contrary, I will not hesitate to believe that by being educated in the "Tofflerian" mould, Johnny will sooner or later end up with what I might for lack of a better term call an "anticipation neurosis".

If Johnny develops a defence mechanism in the form of rigid expectations, the poor fellow runs a strong chance of going from frustration to frustration as he sees his "prophecies" fail to materialize! Each of us has seen enough disappointing experiences, of projects, plans and hopes coming

to nothing, to realize that there is no benefit in deliberately increasing the burden of disappointment and disillusionment that mankind in its natural state must bear.

To make Johnny some kind of fortune-teller in order to shield him from future shock is certainly not the solution. Observations made recently on adolescence indicate that it is fruitless to try to push youth into thinking about the problems of the future. Young people are not too ready to sacrifice the immediate present for a very hypothetical future, for they tend to live from day to day and prefer "immediate gratifications" to "deferred gratifications". At this point I will not reopen the debate on whether this is a universal characteristic of youth. It is, however, a fairly widespread trait of the youth with whom we must work here and now.

The social status of the adolescent has changed from its old image of a "tourist in transit" to a position of significance with which the rest of society must learn to reckon. Thus it would be contrary to expectation to ask youth, so absorbed in the present and determined to find its own identity, to concentrate on a systematic anticipation of the future.

Let us now see how we might prepare the individual for future shock without transforming him into a computer, a prophet or a fortune-teller.

The Solution: An Education Based on the Present

Asked how I would prepare a youth for future shock, I think my reply would be that I would try to make him conscious of the present rather than the future, by encouraging him to develop his adaptability to changes that characterizes each moment of the present. This is basically what

P. Naville in his "*Théorie de l'orientation professionnelle*" (Theory of Vocational Guidance) (1947) so aptly called "adaptitude"--the ability to adapt oneself indefinitely. As I see it, the individual who has a high degree of this quality is made much more uneasy by his own inability to adjust to the change rather than by the change itself. Such a person is also more worried by his own immobility than by the highly fluid state of his surroundings and thus seeks the elements of his own security outside stability and permanence. To sum up, he is an individual who is positively stimulated by the uncertain and the unknown and for whom all is relative, starting with his own methods of thinking and acting. As for the urgent need to develop this "adaptitude" in the individual, the guidance counsellor and all educators (taking into account the specificity of the work of each), should concentrate on the following:

On the psychological level:

1. Work at limbering up the individual's defence and adjustment mechanisms;
2. Work at developing in the individual a greater tolerance for frustration, ambiguity, the unforeseen and the unknown;
3. Work at reducing the insecurity and anxiety caused within an individual when other people's actions differ from his own behavior, i.e., work at developing his independence.

On the psycho-sociological level:

1. Encourage learning about the variety of manners, beliefs and values in a pluralist society; allow the individual to discover that there are often

several ways of doing things which are socially equivalent; that, in each case, he must choose the one that suits him best without being disoriented by the variety available;

2. Work at reconciling the individual to the rapid evolution of social standards and accelerated cultural change; one of the most startling aspects of future shock is that it will no longer be possible for the same individual to maintain the same set of standards, values and beliefs throughout his life.

The "adaptitude" introduced by Naville nearly 30 years ago can in this way be made the focal point of an education which prevents future shock. This education would have two advantages over that proposed by Toffler: 1) it is based on the present and on the adjustment to a rapidly changing environment; 2) it is not limited to the strictly cognitive aspects of preparation for the future. It appears to be more complete in that it not only includes an understanding of future situations but also an adjustment of the individual's basic attitudes and emotional reactions as he is confronted with the unknown.

It would be interesting to compare the two approaches within the framework of a longitudinal study. It is quite evident that, faced with such a complex situation as adjustment to an accelerating rate of change (which is the change we know and which incidentally Toffler has excellently described in his book), it would not be enough to state a priori that one educational approach is better than the other.

Let us now see what educational institutions might be like in the post-

industrial society. To facilitate discussion of this subject, we will use a convenient term to designate all the educational institutions of a given society. This term is "School" with a capital S. Obviously, this does not necessarily mean the social institutions which we now call "school", even less a school that is determined by a geographical location and specific physical characteristics and which we will call, for want of a better term, "the concrete school".

The School will exist, with or without walls

The new School will be less formalized and physically, psychologically and socially better integrated in our daily life. Today's limited school must be made to relinquish its pedagogical monopoly. We shall probably see the traditional distinction between "regular education" and "continuing education" disappear, to the point that the individual's entire life will be considered to be, in some way, an educational process that is constantly being rethought and restructured. It will be a daily, life-long school, and what we call the "street school" today will be as important as the "concrete school". In it everyone will be both teacher and student, and any situation, any human experience may be a valid subject for learning, without necessarily being geared to the restricted context of preparation for gainful employment.

These are the main points on which Toffler, Paul Goodman, Illich, and others who have tried to describe the School of Tomorrow, have succeeded in reaching a consensus. However, this bold attempt to describe the educational institutions of the future must be pursued still further. We shall try to explore some additional approaches which, although far from

new, are viewed with suspicion by most prominent education theorists in the Western world. These proposals are more concerned with what I might call the School's social use than its actual form. Although we are reaching some agreement about the kind of School that would help people bridge the gap between present and future, the same cannot be said about the use we are to make of this institution. In other words, although much has been said about the need to review the resources of a school adapted to the future, and although the revolution in pedagogical techniques shows great imagination, very little has been said or done about the primary objectives of the school. This deplorable situation almost amounts to putting the cart before the horse. It is high time educators realized this, if they want to avoid becoming mere puppets, manipulated by the powers behind technological developments which powers, according to Toffler, would escape any form of control and be left to pure chance.⁶

Non-directive pedagogy in a directive school

Now for a concrete example of the danger I just mentioned. Everyone knows how popular the non-directive approach has been, both in the actual teaching situation and in the various forms of supporting functions offered by the School, that of vocational guidance being perhaps the most familiar to the reader. In view of this, the following question comes to mind: does this extraordinary display of talent and energy serve any purpose at all, since the School as such has remained extremely directive; that is, it remains a selective and discriminatory tool for the preservation of the privileges of a single, dominant class. Furthermore, the School is used to define, monopolistically and exclusively, the

paths to power and all the privileges inherent in it. Finally, the School merely helps to maintain and increase social inequality, by its refusal to be accessible and truly open to those who were not born into the clan that built it and maintains its structure. How can we claim that pedagogy and supporting services in a school are student centred, when the School's focus is on maintaining the privileges of a social class? How will we get those educators and students who honestly believe this claim, out of the trap, when they are forced to realize that individual educational programs are neither logical nor viable, if they meekly go along with the broad collective plan devised by a group that is more absorbed in its own narrow interests than in the community's actual needs?

It makes little sense to launch an attack on the pedagogical techniques and resources of today's school, unless we first tackle its basic objectives. That would merely help to obscure the real problems and foster the illusion of a school that is open and accessible. It would be playing into the hands of those who are aware that this institution is being attacked on all sides, and want to make it outwardly more attractive without changing its basic aim, admirably suited to their purposes as it is now.

If educational institutions are to be future shock absorbers, they will need a number of characteristics other than those described by the more popular authors on the subject. These characteristics, as we have said previously, concern the institutions' aim, function and social use, far more than their internal structure.

*With or without walls, the school
will be community property*

One of the first steps will be to bring down the barriers that confine knowledge to a chosen few. In our context, the School must be considered part of our capital assets. If, as I tried to demonstrate in my previous article, a community cannot in any way foresee the future unless it fully controls ownership of its essential capital assets, the School, as an essential capital investment, will have to become a real community property, an instrument of progress for all individuals and all classes of society, according to their respective aspirations.

At the present time, the number of people who have a say in defining useful privileged knowledge, and the most effective ways to acquire this knowledge, is very small. Those who do have this power use it in such a way that the knowledge is limited to what they themselves know, and the ways to acquire it are those to which they have access, to the exclusion of all others. I still wonder why we have not yet been able to demand that professional associations, for instance, show as much scientific precision in defining their admission criteria as when they assess the capabilities and competence of future members. When and where was it proved beyond a doubt that there was only one route leading to the practice of medicine, law or even guidance counselling, namely, the one we know today? Can anyone state definitely that efforts made outside the particular academic program provided by these monopolistic groups would not achieve equivalent, or even better results? When was it ever scientifically proved that in a society such as ours, the only way to dispense justice, or to obtain it for a third party, was

by being a member of the sacrosanct Bar? What is the actual basis for stating that, unless someone has two years of CEGEP and has a D.E.C. (Translator's note: *diplôme d'études collégiales*, obtained upon graduating from a CEGEP), this person cannot get through university?

The School will become a collective property only to the extent that it also becomes the servant of a knowledge that represents divergent purposes and the many ways of comprehending reality and the varying thought patterns that characterize a modern society. This School for everyone will, for instance, reinstate intuition and creative imagination as ways of acquiring knowledge, and again give them their rightful place beside logic, which in Western schools has received preference to a sometimes unwarranted degree.

Tomorrow's school should also reinstate gratuitous knowledge, that is, knowledge without a predetermined objective, and which the individual can select according to his own needs and inclination. Very little of what the School offers today is useful to the individual who is learning for the present. This is so true that, sooner or later, for lack of a better argument, teachers at all levels are forced to use the classic phrase: "Believe me, my boy, it will be useful to you some day".

The opportunity to be given the individual by the School, to determine for himself, and according to his present needs, the objectives of his

exploratory activities, would undoubtedly encourage man's ability to learn by himself what and when he wants to.

The best preparation for any future shock will be that given by the school of what Margaret Mead⁷ calls the "prefigurative culture", that is a culture in which the relationship between the "initiated" and the "uninitiated" will not necessarily be based on status or age, but rather on experience. Because of the accelerated rate of change we are witnessing, and the newness of some situations, the younger individual's experience may be as good as, or even better than his elder's. A solution to the drug problem, for instance, would not necessarily be found and forced by older people who, as was often the case in our composite schools, have no knowledge and no pertinent experience of the problem. Younger individuals have at least one advantage over their elders: they know what they are talking about!

The prefigurative culture's School will be a place where the "initiating" relationship is not one-way, and where the roles of teacher and student are interchangeable. This type of education institution will perhaps be the best equipped to prevent future shock, because it is immensely flexible. If developing "adaptitude" is, as I believe, the focal point, why should the School not also promote the development of this particular ability among all categories of citizens, without exception? Personally, I think that the School will be most likely to play this role under the conditions outlined above.

NOTES

¹ *L'Orientation Professionnelle* (Vocational Guidance), Vol. 9, No. 1, 1973.

² *L'Orientation Professionnelle* (Vocational Guidance), Vol. 8, No. 4, pp. 307-319.

- ³ Toffler, A. *Future Shock*, Bantam Books, Inc., N.Y., 1970.
- ⁴ *Ibid*, p. 403.
- ⁵ *Ibid*, pp. 311-316.
- ⁶ In my previous article I explained why I could not agree with Toffler, when he uses the "sorcerer's apprentice" principle in discussing technological development. According to this principle, technological development has gathered momentum to the point where no one can control it any longer.
- ⁷ Mead, Margaret. *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, Garden City, N.Y., Published for the American Museum of Natural History, Natural History Press, 1970.

PRACTICE SESSIONS IN NONSKILL COURSES

"Techniques for Teachers of Adults", Vol. XIV, No. 2, November 1973

*National Association for Public Continuing and Adult Education,
Washington, D.C.*

"Practice is so crucial for total understanding that you must use all the ingenuity you can muster to provide for it," says the Faculty Handbook of the U.S. Department of Agriculture's Graduate School. However, practice sessions are rarely seen in nonvocational classes for adults. In many academic classes, it is the instructor rather than the student who is usually practicing the behavior which is being taught. It is not enough for the teacher to demonstrate a technique--even such intellectual processes as problem solving or critical reading--and explain it thoroughly. If the student is to learn, he must have actual practice in tracking down facts, in testing the validity

of evidence, and in making judgements. This practice must be as genuine and real to the student as time and circumstances allow. Says the Faculty Handbook:

"A student learns something of fact, principle, and mode of attack in a nutrition course if she is attentive to the instructor who is discussing how to work out a diet for a hypothetical sick person. She learns more if she herself works out a diet for some hypothetical sick person. She learns most if she is solving a diet problem for a relative or friend."

How Some Teachers Provide Practice

How can you help students understand an intangible idea or concept--through practice? It's not easy, but it can be done. For example:

- To teach the concept of "maturity," a psychology teacher had his students write short self-portraits, describing themselves as honestly and objectively as they could. The anonymous portraits were then read by the class, and compared to a theoretically ideal, mature person.
- An art teacher and a psychology teacher teamed up in one school to give students practice with the concepts of prejudice, pre-supposition, and stereotyped perceptions. Each art student painted a portrait of the same person. Then each of the psychology students, not realizing the same person appeared in all of the portraits, was asked to describe the kind of person he thought the model represented, and how he felt about the model's personality traits. The art students were then asked what they thought of the model as they painted the portraits. The comments of both groups were as varied as the portraits themselves. The instructors and students then discussed the psychological factors that governed their feelings about the model. Via this practice session, the students gained insight into how they reach decisions and judgements about people.
- Here's how some teachers give students practice in critical reading:

Give each student a newspaper article or editorial. Tell

him to check for inaccuracies, meaningless statements, emotional words rather than facts... and explain why such factors may occur.

Demonstrate how the meaning of a sentence can be changed by changing the punctuation. Then have the students change the meaning of a given sentence by changing its punctuation.

Using a political article, newspaper column, or editorial, have students answer these questions: What does the writer want you to believe? What methods is he using to convince you--facts, opinions, emotionally charged words, or phrases?

- To help students "internalize" (apply the ideas to themselves), many teachers use the discussion method rather than textbook learning alone. For example, students in an American history class studying the "Golden Age" of American politics prior to the Civil War will have a much more complete feeling of what the term means if they discuss the matter among themselves. The insights and understanding they receive will come from their own ideas and experience and rational thinking--rather than from material read in a textbook or from a teacher lecture. Textbooks and lectures should be used to provide the material for student discussion.
- How can you give students practice in life situations--to help them improve their relationships with others? In recent years, role playing has emerged as an effective technique. You can set up situations that occur on jobs, in of-

fices, or in the home. They can involve situations between one worker and another, between employer and employee, between parent and child.

Is Learning a Spectator Sport in your Class

Do you really involve your students in the learning action? Or do you tend to dominate the scene, run the show? To find out, answer the following questions as honestly as you can:

- Does your class tend to be a one-man talk show? In other words, do you talk more than your students do?
- When students ask questions, who gives the answers--you, or other class members?
- Do you create opportunities for your students to practice what they are trying to learn, or do you think the reading, listening, and memorizing are the best ways to learn?
- Do you make special efforts to involve shy, quiet students in student projects and learning activities?
- When a chalkboard or flipsheet is used, do you let a student write the sentences, word lists, or ideas--or do you do the writing yourself?
- Do you encourage students to question your statements or ideas--or do you prefer non-critical acceptance of what you say?

Creating your own Teaching Materials

It is impossible to meet the special needs and interests of individual students with total dependence on standard textbooks and workbooks. These materials need to be supplemented with teacher-created tools, to keep the students interested and motivated. What kinds of materials are teachers preparing for use with adult classes? A group of teachers said the following aids worked well in their classes:

- Short stories, playlets about practical, daily-life situations, and short paragraphs, all written by teachers. Experience stories, dictated by individual students or groups of students, typed by the teacher, and used as reading material by the class. Some teachers collect files of these student-created materials for use with future classes.
- Scrambled sentences about a growing baby, which were rearranged into their proper child-development sequence by mothers in an Aid-For-Dependent-Children program.
- Flash cards of many kinds: letters, manuscript and cursive, upper and lower case; sight-words, vocabulary words; phrases; simple arithmetic problems. The answer is on a fold-down flap, so there is instant feedback. The same technique is used with English or foreign vocabulary cards, with pictures on the flap.
- Many kinds of dittoed worksheets: simple reinforcement of the work of the reading textbook which usually proceeds too quickly; mimeographed questions designed to give students a purpose for read-

ing a certain piece of material or viewing a certain film; penmanship samples to copy; sentences which need either a period or a question mark; reproduced forms, such as job applications, social security forms, or credit forms.

- One teacher taped controversial radio shows and TV panel shows, in order to generate class discussion.
- Lyrics of popular songs were dittoed for group singing, in an effort to develop larger vocabulary.
- Many teachers created crossword puzzles and word Bingo games for A.B.E. students.

Teachers of adults often find it necessary to prepare their own slides for overhead projectors, their own posters, charts and graphs, reproductions of newspaper and magazine articles, tape recordings. Commercial producers do not always prepare mater-

ials suitable for adult students and if they do, some schools can not afford to buy them. You'll find the following materials a big help in creating these instructional tools:

India ink speedball pens
Marking pens in various colors
Poster paints and brushes
Acetate, transparent material
Duplicating machines
Rubber stamp sets
Stencils in various sizes and types
Flannel boards
Dry-mount tissues for mounting pictures
Transparent tape, masking tape, polarizing tape
Transparent pencils and markers for making transparencies
Glue, paste, chart and graph paper, construction paper
Paste-on type for making posters
T-squares, rulers, and other simple drawing tools.

RECURRENT EDUCATION AND MANPOWER TRAINING

N.K. Chippindale

Manpower Training Branch, Department of Manpower and Immigration

In the article that follows; J.R. Gass offers an overview of an idea which is coming to have increasing impact on the thinking of all concerned with the future of education and training, especially those who are primarily concerned with the needs of adults. This concept has become known as "recurrent education" and differs subtly but importantly, at least in emphasis, from "continuing education," "life-long learning," and other recent approaches to adult education. While not ignoring the part-time learning experiences which figure so prominently in these other concepts, recurrent education stresses the need for full-time learning at various points in the individual's adult life, and requires that provision be made for some form of financial support during these periods. In addition, recurrent education is strongly tied to occupational development while still retaining more general human development aims. It thus has a good deal in common with the manpower training concept, but its alternating pattern of work and learning introduces a new note into what has often been seen as a remedial approach for those who must unexpectedly change jobs.

The recurrent education concept has potentially far-reaching implications for Canada's entire system of post-secondary and adult education and training. In addition, it may influence such matters as occupational certification and employee-employer

bargaining, as well as our whole notion of the normal career path. It means a substantial reallocation of social resources among age groups, breaking, as Gass says, "the monopoly of the 16-19 age group on access to higher education." But it is on one particular set of implications that this brief introduction focuses.

For the Department of Manpower and Immigration, recurrent education (or, more appropriately, "recurrent training") has special significance. One of the department's most important responsibilities is to provide training, under the Canada Manpower Training Program (CMTF), that will improve the earning potential or employability of adult workers. Since the inception of this program in 1967, it has been recognized that this would entail retraining people more than once because of the rapidly changing demands of the labour market. However, the demands on the program in its first few years of operation, partly created by the backlog of need and partly by the high unemployment levels of the late 60s, caused the program to be regarded chiefly as providing a "second chance" for those who failed in their youth to acquire adequate job training and education. But now the department is increasingly thinking in terms of the retraining of adults through a recurrent approach and has recently developed new policies so that the program can provide "more than a second chance."

One reason for offering recurrent opportunities for occupation-

al training has been mentioned--to help the worker adapt to the changing needs of the labour market. But there are others. For the worker who needs specific employment skills, public funds will be more efficiently utilized and the worker's needs directly met by providing short, specialized courses rather than a long course, only part of which is relevant to the worker's particular job. However, this approach is only likely to be successful if the worker can return to training from time to time to pick up other needed skills. Training would thus be provided periodically (i.e., recurrently) as the need and opportunity arise.

For the disadvantaged Canadian, whose lack of basic education and employment skills exclude him from successful competition in the labour market, the problem is rather different. Clearly he has a long way to go to overcome his initial setbacks, and it has often been suggested that the Canada Manpower Training Program should provide lengthly uninterrupted periods of training, such as BTSD, to help him achieve this. The department, however, is proceeding on the assumption that the way to help people succeed in the world of work is not to remove them from it for long periods. Rather, they should be helped to move up the occupational ladder rung by rung, receiving additional training when they need it. In other words, the recurrent training model appears to fit the needs of the disadvantaged better than simply extending the length of training.

One of the great advantages of the recurrent approach to education and training, whether for the disadvantaged or for the more fortunate members of our society, is that it permits the maintenance of a close relationship between learning and life. As well, it allows a variety of learn-

ing experiences (other than the conventional institutional arrangements) to be integrated within a coherent pattern of career development for the individual. The challenge, then, is for teachers, administrators and counsellors within the adult training systems of Canada to view the learning needs of the individual student within the larger context of his career development. The Department of Manpower and Immigration is encouraging this approach through the introduction of Career Development Plans for clients who have complex training needs. Classroom learning will continue to play a vital role in helping people to become more productive and satisfied contributors to society, but it must be reinforced by the learning experiences that only take place in the world of life and work.

Discussions about the "changing work ethic" notwithstanding, work will remain a central factor in life for many people: but it is not the whole of life. What we need, therefore, and what the recurrent education concept can help us achieve, is recognition of the complementary roles of occupational training and more general human development. In particular, we no longer need to feel that the "second chance" provided by Manpower Training is the "last chance" to meet a whole series of competing educational, cultural and skill goals. The adult taking BTSD is not lost forever to the educational system once he graduates; he may be attracted back to upgrade his basic education still further or to learn history, or music, or sailing a boat. He may have other chances for occupational training, and opportunities for spare-time learning are everywhere. Perhaps the most valuable thing he can carry away from his BTSD experience is not the particular skills and knowledge covered by the curriculum, but a reawakened

sense of his own ability to learn from life, from work and in his classroom.

The recurrent education concept is only just beginning to affect Manpower Training in Canada, but it seems fair to predict that its influ-

ence will grow rapidly in this, as in other fields. Just as the 60s was the decade of post-secondary education, so the 70s could be the decade of recurrent education. Gass' article is important reading for all of us.

RECURRENT EDUCATION - A SOLUTION TO THE CRISIS OF EDUCATION?¹

J.R. Gass, Director

OECD² Centre for Educational Research and Innovation

OECD has become heavily involved in education simply because it is now recognised that education is intimately linked with social and economic progress. This was by no means accepted 20 years ago, but public opinion now looks upon education as making a contribution to the solution of many social problems, ranging from overcoming the handicaps of socially disadvantaged children in the years before primary school to the adjustment of adult workers to new economic conditions, in addition to the traditional task of preparing young people for their responsibilities as citizens. More fundamentally, however, the advanced societies have accepted the proposition that more knowledge and higher skills are somehow the open sesame to individual, social and economic progress--and that access to knowledge and skills through education is one of the foundation stones of equality.

The consequence has been a vast

growth of education in the last 20 years. About a quarter of the population of OECD Member countries are pupils in some kind of formal education--about 180 million people. Many others are engaged in part time training or evening classes--perhaps the equivalent of 15-20 million when adjusted to a full-time basis. Nine million teachers provide educational services--roughly 3 per cent of the labour force. Figures on non-teaching personnel are not available for many countries, but it is clear that the total figure for OECD countries must run into several millions. Education is therefore the biggest organised activity in OECD countries. It is also growing rapidly. In the 10 years 1960-70 the number of people receiving education rose by approximately a quarter. The biggest expansion has been in non-compulsory education where enrolments increased by 26 million, while in compulsory

education there was also an increase of about 10 million.

The basic question is whether educational growth can continue in the 1970's without raising fundamental questions about the nature of the educational system. Clearly there are widespread dissatisfactions with the present patterns of educational growth. To change it we need to understand the driving force behind it.

The key to the process of educational growth is that education has become the instrument for social selection. People want more and more of it for their children even if they sometimes regret the aggregate chaos when all individual demands are added up, because they know full well that the future is at stake. Many would probably agree that the personal development of their own children would be better assured by some practical experience, before plunging somewhat blindly into higher education. But since the educational system of today gives most opportunities to young people immediately after secondary school, they cannot afford to take the risk of delaying entry into higher education. But what would happen if the system could be changed so that such irreversible decisions did not have to be taken; if access to higher education could take place on an equal basis for adults as well as young people; if the alternation of periods of work and education became the regular pattern of individual development? In other words, could a system of "recurrent education" provide a long-term solution to the crisis of education which is now clearly apparent in many OECD countries?

Recurrent Education and the Individual

To get at this question we need first of all to examine how recurrent education would affect the individual. As a social institution, education has a unique role in relating (not necessarily "adapting") the individual to his or her society. The educational "system" is in reality a series of interventions in the life cycle of the individual, of which the broad pattern is 5-10 (primary), 11-16 (lower secondary), 16-19 (upper secondary), and 19-25 (post-secondary).

There are clear signs that this traditional educational model which has taken the form of a progressive extension upwards of full-time education for young people, is less viable than in the past. If we were to do a serious analysis of contemporary life patterns and the ways in which education could serve individual development, we would discover many contradictions between the traditional system and the realities of personal development, such as:

- the forced choice between continued education in full-time institutions or a cold plunge into the labour force is hardly a worthy social response to the complex abilities and aspirations of the young adolescents of today.
- exposure to work or other active social experience leads in many individuals to a crystallisation of personal consciousness in terms of motivation, ambition, hope and will--why distribute all the educational opportunities before this takes place?
- for many young people today the world beyond the school is a strange and somewhat fearful place--more bridges are needed.

- although the links between education and society today are generally conceived of in terms of education for specific careers, many people develop in an entirely different direction after their entry into work.
- women are in a particularly difficult position because we educate them more and more, and then face them with the agonising choice between family and career.
- there is a rapidly growing number of professional middle-aged casualties because qualifications fall behind the demands of economic and technological change.
- retirement is a serious personal crisis for many individuals, for which some form of educational preparation is clearly needed.

Taken together, these problems throw serious doubt on whether educational structures and opportunities have changed sufficiently for the new conditions of work and social life, and the more varied patterns of individual development that people now wish to follow. To develop the educational system as if its main task is to turn out a pre-determined set of "educational products" for the economy is an over-simplistic view of both the economy and the educational system.

Education and the Economy

All would agree that there must be some sort of a fit between educational output and the needs of the economy. And yet, despite the rapid development of the economics of education, that fit has never been worse, as witnessed by the employment problems of school leavers and university graduates. The fundamental reason is that in open, democratic societies, the social demand for education is only partly responsive to the labour market for qualifications.

It translates the hopes and aspirations of individuals and families for the vaguely perceived future, for equality, and for personal realisation. It is a cat which will always jump out of the bag of economic forecasting.

Is the answer then to improve the fit by better information and guidance about careers and their relationship to educational qualifications? Obviously, this is one sensible thing to do, but the real issue surely is that the choices must be changed. If the fundamental option for young people remains as today--i.e. choose higher education and the income and status that go with it, or opt for work and proceed to the other side of the track--then of course the social demand for education will pile up beyond the capacity of the economy to absorb it. Relative prices of educated and uneducated manpower may adjust, but are not the social and individual costs of this adjustment too high to justify the Clapham Junction approach to social selection via the educational system?

Moreover, changing social and industrial conditions call for some form of education and training as a necessary service to enable the continuing development and adjustment of the individual. If "participation", "democratic management", "adaptability and mobility" and "creativity" in work--all slogans of the contemporary industrial society--are to be meaningful, is not access to education and training one of the indispensable conditions of work in a modern society?

There are certainly signs of a development in this direction if one may judge from the enormous growth of informal, adult education, which is a consequence of private demand for adult education opportunities, action

by public authorities to develop a system of continuing education, and collective bargaining between employers and trade unions. This process will certainly go on, and it no longer seems possible to treat the formal educational system for youth and the informal education and training opportunities for adults as if they belong to two different worlds. Only if there is much closer co-operation between the public authorities, industry and commerce, the trade unions and other social institutions will it be possible to create the more complex--but also more realistic--recurrent educational system of tomorrow.

In such a system, the possibility for individuals to go into work or other social activities without sacrificing later access to education, with educational opportunities spread out more realistically over the life-span, probably offers the best hope of inter-connecting the educational and the economic system. For under such an arrangement individuals would be able to move into and out of the educational system according to the development of their careers and social aspirations. They would be doing their own forecasting, on the basis of their knowledge and practical experience.

Recurrent Education and Education Equity

The equity issue logically follows the economic issue because access to education and access to income are obviously linked. The idea of society as a meritocracy based on ability may be seen as a response to disillusion in the contribution of political ideologies to transforming income and social structure. "If someone has to win, may the best man or woman win--thanks to equal

access to education..." Equally, "if we the parents are unequal, at least our children will be more equal--through education..." These are the fundamental social aspirations which drive on the demand for education. Yet we now have to admit that despite the vast growth of education in the last two decades, education has not made the expected contribution to social equality.

The response to this persistence of inequalities does not lie in giving up education as a tool of redistribution, but in relating it more effectively to the other relevant policies, and thereby strengthening its effective role in equality. The struggle for equity has to be in terms of many different policies and penetrate more deeply into the life cycle. We should break the monopoly of the 16-19 age group on access to higher education--it will always favour the children of the existing social elites; spread the right to education to the adult, and in particular the early adult years; encourage firms, trade unions and public administration to accept responsibility for developing individuals through education and training; allow more flexible procedures for acquiring professional qualifications. These are some of the steps that are needed if education is to continue to promote social equality. If social mobility in the nineteenth century came from a self-made man, and in the first half of the twentieth century from the educated child, why not now the additional avenue of young adults, men and women, through access to a right to education which extends over a good part of their working lives?

Recurrent Education and Pedagogy

But if young adults are to become one of the main clienteles of the edu-

cation system, there would need to be a break with existing pedagogical traditions. If there is one pedagogical truth it is that animals learn only from practice, whereas human beings learn from theory and practice. Yet this basic principle is often neglected in education, because of the separation between academic and vocational education, and because of the divorce between theory and practice. As a consequence the schools and universities are unnecessarily isolated from the surrounding community. There is a lot to be said for rigorous intellectual standards, and for schools and universities which are to some extent critical of the existing society, but none of this contradicts the reality that children and young people assimilate theories better when the practical implications are understood. The separation of knowledge from the real world is a nonsense, and for many children a sure path of failure. This is precisely one of the reasons for which schools and universities are becoming discredited as institutions of learning. The "deschooling" movement is a reality in some countries because of a loss of confidence in traditional pedagogies to compete with the learning experiences outside the school.

Our conclusion is that many more bridges must be created between the school and the real life around, between the formal educational system and training activities and experience in industry, and between the learning and doing parts of the individual's process of development. This can only be achieved if pedagogical functions are recognised as existing in all social institutions, as opposed to being the monopoly of schools and universities.

The Main Alternatives

Thus we cannot ignore the possibility that the traditional school and university will gradually fade in importance. Faced by the problems of the mass education system towards which many countries are now rapidly moving, the "deschoolers" argue for the school as we know it to be abandoned for learning in the real world: the community itself becomes the school. On the other hand, the traditionalists argue for a return to a more selective and elitist educational system which would maintain intellectual standards and protect the moral values which education has traditionally conveyed. In some countries there is a mixture of the two approaches, in that the less able children are to be "deschooled" as a means of protecting educational standards for the rest.

Neither the "deschooling" nor the "elitist" approach represents realistic alternatives for the future. The advocates of the former ignore the reality that the complicated industrialised societies in which we live could hardly survive without an organised educational system to give the young access to knowledge and skills. The latter fail to appreciate that educational growth is an integral part of the global process of growth. It is a socio-economic phenomenon, in the sense that, as levels of personal and national incomes rise, new social groups aspire to educational levels which were formerly the prerogative of more privileged classes. The trend towards a democratisation of education is irreversible.

But why not be realistic and give full weight to the dramatic growth of training and education as part of active life which is taking place al-

ready in most countries? Why not relate this to basic education as part of a coherent system of educational opportunities and responsibilities, linked with new and more feasible patterns of working life and social participation? Some form of recurrent education does indeed seem to be the only viable alternative. Of course, it would be naive not to recognise that a system of recurrent education could only be a gradual development, co-existing with further extensions of the traditional educational system. The essential point is that there should be an option to link the two and make them responsive to a common set of objectives.

If recurrent education can be looked upon as one potential response to the problems of equity and quality of life in the increasingly urbanised, organised, technologised industrial societies of the latter end of the twentieth century, with continued economic growth offering the possibility of a social right to continuing development and opportunity for the individual, what would be the essential components of policies for achieving it?

Policies for Change

Recurrent education must be seen as more than continued, life-long or adult education, since it implies a new pattern of educational opportunities which affect the structure of the basic educational system. This pattern of opportunities cannot be made real unless both the formal educational system and training opportunities in adult life are seen as part of an overall commitment of policies to providing renewed life chances over a significant part of adult life. There is a consequent need for a much closer interaction of all social policies affecting life chances: educational,

labour market, social, income distribution.

We are thus led to the conclusion that a system of recurrent education could only emerge if there is closer coordination of policies between the various public authorities involved (educational, labour and social) and if the responsible social groups (employers, trade unions, teachers and parents) are brought into the process of policy formulation. In this sense recurrent education is a typical problem of modern government, in that it defies the classical, "vertical" divisions of policy, and necessitates some form of participation by the interested parties in the decision-making process. Only in this way could such a profound social change be energised and implemented.

As for the specific measures, the following would appear to be a sine qua non of success:

- Since the crucial point in the process of social selection is in educational opportunities in the 16-19 age group, a reform of upper secondary education is indispensable. The crucial question here is whether, in the future, resources will be allocated not only to extensions of the school leaving age in the traditional system, but also to developing a wider and more flexible range of options for young people, with subsidised work experience or organised social service as a component of learning situations.
- Such a reform could not succeed unless employers take a more constructive view of employment prospects and career patterns for young people. The forced choice between military service, the university and boring repetitive jobs is a major

source of present difficulties.

- Policies for upper secondary education should be geared to the notion of a right to voluntarily deferred opportunities for higher education, within a reorganised and more flexible post-secondary system.
- This right would need to be translated into real opportunities by appropriate social, labour market and financing policies which provide incentives to participate in re-current education.
- The structural changes envisaged will fail unless reinforced by new pedagogies which effectively com-

bine theory and practice, as part of a learning process more meaningful for people with practical as well as academic motivations.

- This implies much more intensive interaction between educational institutions and the community, and the acceptance of pedagogical functions by a much wider range of social institutions.
- Post-compulsory educational facilities (and not least the universities) must be open and geared to the needs of both young people and adults.

NOTES

¹ From: *The OECD Observer*, No. 64, June, 1973

² The Organization for Economic Co-operation and Development, Paris.

ADULT BASIC EDUCATION AND BTSD

K. Lynn

Instructor, Wascana Institute of Applied Arts and Sciences, Regina

Adult basic education refers to educational programs designed to prepare individuals to function adequately in a given social framework.

Implicit in this definition is the understanding that "to function adequately" and "a given social framework" are terms with no absolute meaning; that is, they must be defined relative to a specific situation. As an example, adult basic education in a developing African nation may not bear much resemblance to a similarly named program in Canada. Generally speaking, adult basic education programs are associated with the development of functional literacy; however, in Canada level of basic education is generally between grade eight and twelve depending on the circumstances.

In Canada, adult basic education is manifested in the BTSD program. In fact, the two terms are often used synonymously.

BTSD programs are designed to meet a very worthwhile objective: to upgrade the educational qualifications of unemployed or underemployed individuals to meet the academic requirements of further training courses. The scope of this objective is currently being interpreted to include provision of those life skills necessary for successful functioning in a Canadian setting. In this sense, adult basic education and BTSD programs have much in common.

The two programs differ, however, on one fundamental point. An indication of this difference can be gleaned from an analysis of their respective names--adult basic education and Basic Training for Skill Development. The point is that there is a fundamental difference between education and training.

The distinction is one of intent. Education is intended to prepare an individual to perform undefined functions in unpredictable situations. Training is intended to prepare an individual to perform defined functions in predictable situations.¹

It may be argued that in a BTSD context the difference is superficial--merely semantic. The rationale commonly proposed for the different terminology is based on a principle contained in the British North America Act. Section 93 places education under provincial jurisdiction. In an effort to avoid any connotation of infringement upon provincial rights, the federal government deliberately uses the term "training" in all its references to programs funded under the Adult Occupational Training Act, even though they are administered by the provinces.

As reasonable as it is, however, this argument begs the question. The matter goes beyond semantics. The intent of a program necessarily affects its design; it affects the objectives and the content of the program. In the matter of training,

the identification of objectives and selection of content should be based on an analysis of the specific functions to be performed and the specific situations in which they are to be performed. For the purposes of education, the identification of objectives and the selection of content should be based on their having the widest possible significance and greatest possible explanatory power.²

A translation of this theory into practice can be seen from an examination of current BTSD programs and their proposed development. To do this, it is necessary to examine them in context. BTSD programs are only part of a structured training framework established by the Department of Manpower and Immigration. This framework is intended to allow for the selection of specific training programs designed to meet the needs of individual Manpower clients. At present, the design of training programs, including BTSD programs, is based on the assumption that a definite occupational goal can be identified before the program is charted. Having accepted this assumption, the subsequent effect on BTSD programs is very logical. In theory, a comprehensive effort is made to identify those academic skills necessary to succeed in the vocational course which will follow BTSD, and the student is scheduled to receive instruction in those areas in which he has a demonstrated weakness. The objectives and content are based on a projection of specific functions which are to be performed in specific situations.

There is at least one good rea-

son why this cannot be done and at least two others why it should not be done. It cannot be done because no person who is operating below an accepted functional level can be expected to demonstrate the aptitudes, capabilities, and interests that enable a single occupational goal to be positively identified. There are too many variables which may change during the basic education process. One reason it should not be done is that labour market conditions necessitating another vocational change could arise sometime after the completion of the training program. If this happens, an individual should have the ability to enter directly into a new phase of training. More importantly, however, is the fact that such action violates a basic principle of education: that part of the educational process is expanding one's intellectual horizons. As these horizons change, as the individual gains an awareness of more alternatives, as his interests and capabilities change it is reasonable to assume that his choice of a vocational goal may change. Rather than inhibit the possibility of altering commitments at this point, an educational program should facilitate it.

Basic Training for Skill Development programs have achieved notable success in their short history. They have been a factor in helping Canada move closer to realizing its social and economic potential. However, in order for BTSD programs to become completely compatible with adult basic education programs, they must relax their emphasis on occupational goals.

NOTES

¹ Johnson Mauritz, Jr., "Definitions and Models in Curriculum Theory", *Contemporary Thought on Public School Curriculum*, Short, E.C. and Marconnit, G.D. (editors), Dubuque, Iowa: William C. Brown Company, 1968, p. 49.

² Ibid.

Editor's Note

In the view of this Department, Mr. Lynn is not exactly correct in implying that a specific occupational goal must be identified before a trainee can enter BTSD under Manpower sponsorship, although departmental practice has been to record such a goal whenever feasible.

The need to assist the individual to articulate his own interests and aptitudes and to set his own goals in the course of training has become a recognized necessity.

The Basic Job Readiness Component of BTSD has as one of its aims the expansion of the vocational horizons of clients having low levels of formal education. This clearly means that many trainees in such programs will refine or change their aspirations as their abilities and awareness increase.

The distinction between training and education is indeed not merely a semantic one, but neither is it a simple dichotomy. Mr. Lynn's call for a relaxing of the emphasis on occupational goals does not necessarily mean that BTSD should abandon vocational concerns, but it does raise some important questions about the way in which this form of adult training should serve its aims.

SCIENCE PROGRAM DEVELOPMENT IN NEWFOUNDLAND AND LABRADOR

A. Germani

Science Department Head, Stephenville Adult Centre, Newfoundland

The program described in this article was the first individualized science program to be incorporated into the BTSD. The program has as its base, a core program which, although it is self-contained, can be expanded into one of three completion programs. Details of these programs are given together with the units and modules comprising them.

Introduction

Science has been a part of the BTSD Program in Newfoundland and Labrador for almost five years. Although the curriculum and methods of teaching have changed in this time, the objectives remain the same:

- (a) to prepare people as quickly as possible to embark upon courses of vocational training, or occupations, which require a certain basic education;
- (b) to help people in their understanding of the confusing world of technology;
- (c) to give the individual a fundamental understanding of the material of his surroundings.

The first objective is essentially dictated by the Department of Manpower and Immigration. The second two are more "educational." You will note the word "understanding" occurs in both. The operational objectives pundits will, no doubt, squirm at the sight of that word. They may rest assured that their consolation will be found later in this article.

The most important factor in the design of a teaching program is the students, and their influence can be felt in the following ways:

- (a) students enter continuously. The program must be such that they can work individually, as opposed to working in a class group;
- (b) students have widely differing interests, backgrounds and rates of work. This also means that they must be able to work individually;
- (c) students do not have a clear-cut trade objective. The program must be broad enough to provide for a reasonably wide choice of trades, but not so broad as to be irrelevant for students whose trade objective is clear.

A further factor is the nature of the subject itself. Because science and technology are fluid subjects, the program must be such that change can be made without complete overhaul.

Finally, evaluation is necessary, both of the student and the program content.

The Philosophy of the Program

Although science is often regarded as an academic study, it does concern the material of our environment, its properties, and the influence it has on our lives. In the world of trade, industry and commerce, science is very much concerned with material, mechanisms, hygiene and personal security. Because of this, a science program must

be very practical, with the emphasis on experience rather than performance, observation of how things really are, rather than theory, and today's environment, rather than history.

Unlike most school science programs, whose philosophy is idealistic, and whose terms of reference vague in the extreme, the BTSD course has a clearly defined set of parameters. Its content must be relevant to the student when he enters, and to the trade or occupation to which he aspires. Because of the special requirements of the BTSD student, the program should consist of items that demand a short attention span but yet are long enough to retain reasonable coherence with the rest of the program. It must be individualized, to permit continuous entry, progress and graduation. The objectives and procedures must be clearly stated, although we have allowed some relaxation of rigid definitions, in the interests of program development and flexibility. In applied science, also, experimentation and the construction and study of practical situations must form part of the course content.

Structure of the Program

The over-all program was structured so that the student would be faced with the minimum of alternatives. Furthermore, all students were placed in a core program. This delays the need for selection until they have had time to investigate their opportunities more fully--either through discussion with their fellows, or through their work in communications.

Three completion programs were designed so that students could choose a course allied to their trade. For this purpose trades were grouped as

follows: technical, commercial and biological.

The objectives were written, as far as possible, in "operational" terms. Such a practice, however, can lead to a pedantic, almost legalistic introduction to an objective. Furthermore, it leaves no room for variation or inventiveness by student or teacher. Sometimes, the writers or committee were keen for an opinion from teachers and students in the field. In other cases, the text or worked examples revealed more information about the objective. Although not all activities and experiences have a clearly definable objective (in behavioural terms), it is felt that they are worthwhile; these are most difficult to evaluate. Procedures for evaluation were left to the discretion of the teacher in the field. Specimen evaluation sheets were produced, but it was suggested that maximum use be made of direct evaluation on work done, or projects produced by the student.

The course is broken down into a core and completion sections, and each is further reduced to units, topics and finally pages. This facilitates change, since topics can easily be removed and inserted. Feedback is invited, so that teachers may alter program items, and share observations regarding evaluation methods and standards.

In the actual writing, units were allocated to specific authors. This ensured coherence within the topic. These authors wrote under the advice of the Provincial Committee, and worked around the same (huge) table. Hence their title "Principal" author. Supportive texts and references were used.

Books and Materials

The program as printed consists of statements of objectives, a passage of reading and generally an experiment, followed by suggested references. Whenever possible several alternative references have been given so that teachers or students may select a preferred text. The fact that references are provided should not confine students or teachers to these suggestions only.

The objective, with regard to books, should be to build up a science room reference library, so that students develop library skills, e.g., critical reading and selection skills, rather than a good memory for facts.

If science concerns our environment, then the materials for its study should be available from our environment. How often do we find a specially designed bunsen burner, tripod, gauze and graduated beaker used only for boiling water? How rarely do we find a common electric kettle in a science room, and yet it has other more "scientific" applications than heating water. Some specialized materials are needed, especially in the field of instrumentation, and extending human senses. Electrical meters and microscopes are examples.

Because the program was written in a context of laboratories already equipped in a largely traditional way, much experimental work is based on this type of equipment. You will still find the "ball and ring" experiment, for example. This should not deter the teacher from using the equivalent experiment described in "UNESCO Source Book for Science Teachers" using a nail and home-made gauge. Neither

should the time and effort making equipment be denied the student. If he is eventually to be a tradesman, he should surely manipulate some common materials during his basic education.

The first task which the Committee chose was to determine the over-all program structure. This is illustrated on the following page.

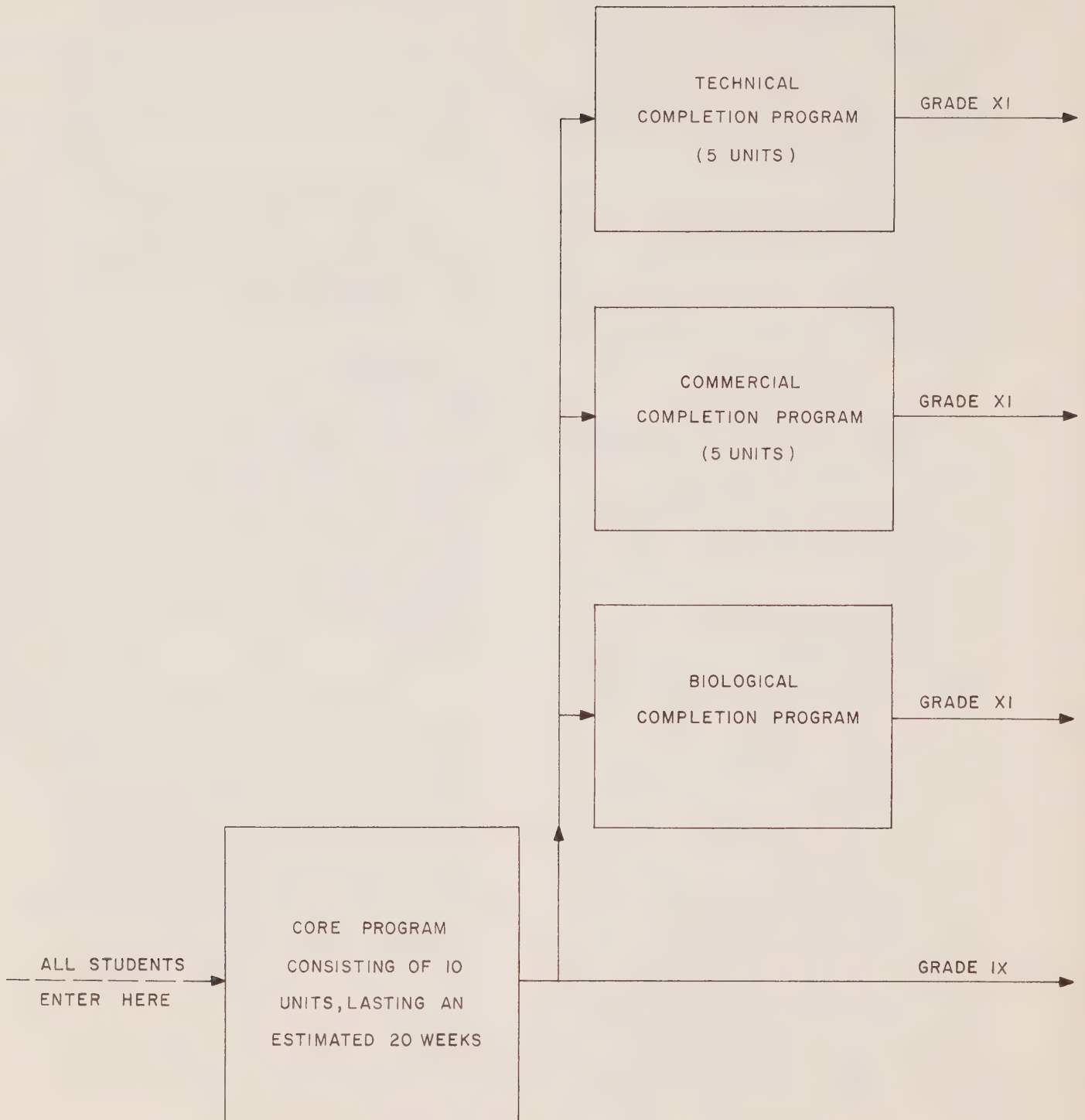
All students start in the *core program*. On completion a student may be awarded Grade IX and enter training directly into the following trades:

- Barbering
- Bricklaying
- Carpentry and joinery
- Cooking (commercial)
- Dressmaking and sewing
- Heavy equipment operation
- Heavy truck and semi trailer operator
- Homemaker's assistant
- Motor vehicle repair
- Plumbing and domestic heating
- Pottery
- Weaving

Students may enter the *technical program* if they intend to progress to training in the following trades:

- Aircraft maintenance mechanic
- Diesel mechanic (marine)
- Drafting
- Electrical (basic)
- Electronics (basic)
- Electrical (electric power utilities)
- Gas and diesel mechanics
- Construction technology
- Electronics technology
- Surveying
- Forestry
- Heavy Equipment repair
- Machinist trade
- Millwright

PROGRAM STRUCTURE



Motor vehicle repair (mechanical)
Steamfitting and pipefitting
Refrigeration
Welding (arc and gas)
Electrical technology
Mechanical technology
Engineering technology

Students may enter the *commercial program* if they intend to progress to training in the following trades:

Beauty culture
Clerk-accounting
Clerk-typing
Bookkeeping
Secretarial science
Clerk-hotel front office
Accounting
Business administration
Hotel administration

Student may enter the *biological program* if they intend to progress to training in the following trades:

Medical laboratory technology
X-Ray laboratory technology
Nursing

The reader will observe that there is no Grade VIII or X, although in Newfoundland and Labrador several trades require these grades. At the time of writing, there has been relatively little complaint from anybody concerning this "deficiency." A few students needing Grade VIII did ask for an equivalent grade requirement to be defined, and there is a possibility that this provision may be re-introduced.

The Committee omitted Grade X because it could see no logic in the differing levels demanded for entry to trades that were very similar. It was also aware that the educational

prerequisite demands were really little more than screens to reduce the numbers applying for seats. The reasons for eliminating Grade VIII were that there was little difference between VIII and IX and only two trades demanded Grade IX. Furthermore, there has been a trend to "upgrade" trade requirements. Barbering, which required Grade VIII, now requires IX. We therefore decided to get a jump ahead. Such is the lack of real meaning in grade numbering.

The next task for the Committee was to outline the program in terms of content. This list shows only the kind of thing to be included. It does not indicate "standards, conditions, or depth of study." To define these, behavioural objectives are, strictly speaking, required. The list of topics follows:

Core Program

- | | |
|------|-----------------------------|
| S-UI | Direct Measurement |
| | T1 English Linear |
| | T2 English Area |
| | T3 English Volume |
| | T4 English Weight |
| | T5 Metric Linear |
| | T6 Metric Area |
| | T7 Metric Weight |
| | T8 Scale Reading |
| S-U2 | Heat |
| | T1 Molecular Theory |
| | T2 Expansion |
| | T3 Thermometers |
| | T4 Heat Units |
| | T5 Heat Transfer |
| | T6 Insulation |
| | T7 Change of State |
| | T8 Link between Heat & Work |
| S-U3 | Chemistry |
| | T1 Atoms & Molecules |
| | T2 Atomic Theory |
| | T3 Periodic Table |
| | T4 Water |

[illegible]

- T3 Heat of Fusion & Vaporization
- T4 Expansion of Solids & Liquids
- T5 Expansion of gases & the Gas Laws
- T6 Gasoline Engines
- T7 Diesel Engines
- T8 Turbine Engines
- T-U3 Mechanics
 - T1 Resultant & Component Forces
 - T2 Moments & Equilibrium
 - T3 Friction & Work
 - T4 Power & Energy
 - T5 Gears, Screws, & Compound Machines
 - T6 General machine problems
 - T7 Inclined plane, wheel & axle
 - T8 Pulleys & Screws
 - T9 Velocity Vectors
 - T10 Motion
- T-U4 Electricity
 - T1 Magnetism
 - T2 Electromagnetism
 - T3 Electrical Meters
 - T4 Electromagnetic devices
 - T5 Alternating Current
 - T6 Combination circuits
 - T7 Electricity generation
 - T8 Rectifiers
- T-U5 Chemistry
 - T1 Atomic Theory
 - T2 Chemical Formulae & Equations
 - T3 Iron
 - T4 Aluminum & Copper
 - T5 Fuels
 - T6 Alcohols

Commercial Program

- C-U1 Lighting
 - T1 Nature of Light
 - T2 Intensity
 - T3 Direction
 - T4 Structure of Eye
 - T5 Common Defects of Eye

- T6 Color
- T7 Quality of Light
- C-U2 Photocopying
 - T1 Photography
 - T2 Blueprinting
 - T3 Electrophotography
- C-U3 Solvents, their Uses & Effects
 - T1 Meaning of Solvent
 - T2 Common Solvents
 - T3 Uses of Solvents
 - T4 Effects of Solvents
 - T5 Storing Solvents
- C-U4 Personal Hygiene
 - T1 Posture
 - T2 Cosmetics
 - T3 Good Grooming
- C-U5 The Senses
 - T1 Senses

Biological Supplement

- B-U1 Biology
 - T1 Cytology
 - T2 Botany
 - T3 Zoology
 - T4 Conservation
 - T5 Genetics
 - T6 The Sense Organs

The program was then turned over to a group of teachers who decided on the behavioural objectives, and how the student was to reach these objectives. All of the teachers had been working on Adult Education programs. Some had tried various individualized approaches, and had experience in dealing with behavioural objectives.

In terms of logistics, the program had to be prepared and printed in one fiscal year. Much of the program structure, and some of the topics, were potentially available before the Committee formally gave its consideration and approval. The Committee was well supported by

advisers, and the topic outlines were prepared out of Committee, and presented for their alteration. Despite this, it took some four days of Committee meeting to formulate sufficient policy for the program writers to start work.

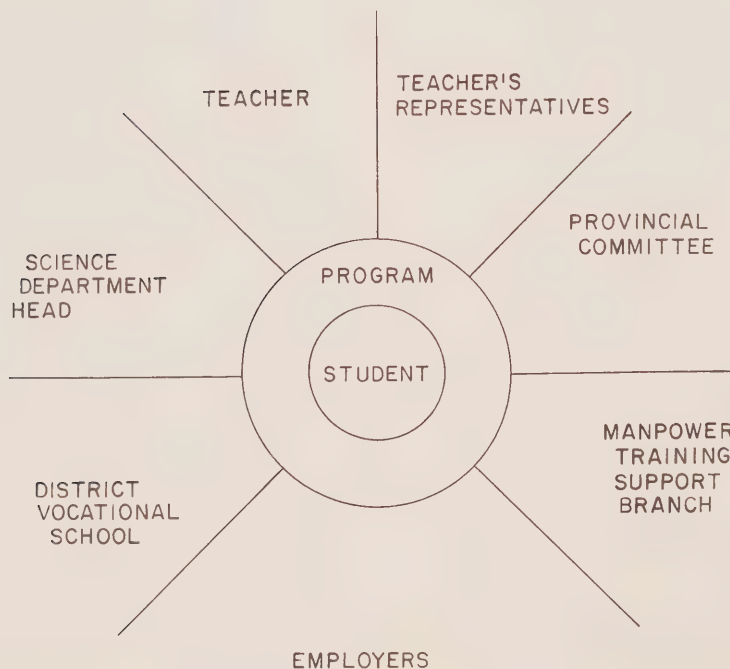
Actual writing required about three months, with an average of five people working 30 hours per week. This was not sufficient time, and some sections of the program should be completely re-written. The writers were supported by one typist who worked 35 hours per week and more to keep up. Diagrams were hand drawn. Printing was done by a photographic off-set process. The material could thus be typed on plain paper. This is the easiest

way to produce a program of this type, but it does almost preclude the use of colour pictures, although black and white photographs could be included.

The science program was intended to be used in fairly well equipped science laboratories which had been in operation for about four years. The philosophy also demanded an experimental yet relevant approach, one which utilized materials from the day-to-day environment, and which was concerned with the occupational expectations of the students.

The communications structure that should develop is illustrated below:

COMMUNICATIONS STRUCTURE



The student is the "customer," and is therefore the central figure. He is served directly by the program. Note that this goes directly in the face of traditional teaching procedures, which put the onus of responsibility on the teacher, and blames him when the student fails. Blame invariably comes from the student, sometimes (oft-times?) from the teacher's supervisors, and frequently from within the teacher himself.

By putting the student fairly and squarely in the centre, and stating to the student exactly what he has to achieve, it is then up to the student himself to obtain the most out of the program. The teacher's responsibilities are then to meet the demands of his student, to obtain the optimum results. If the student fails, then we must look at:

- (a) the student
 - (b) the program
 - (c) the teacher's contribution to the program
- in that order.

In this frame of reference, the teacher is no longer alone. He has all the other components of the outer ring of the communications structure. So far, not all elements have actively influenced the program.

Until recently, the Department Head has been the intermediary between the program and the other elements of the outer ring, which is only to be expected in the traditional pyramid structure so often seen in educational administration.

All program needs filtered in to the Department Head, and emerged as program changes. For the most part the teachers were not responsible for the performance of their students, and evaluation was done by a central examination body.

The circular pattern has made the program more accessible to more people, and has given teachers the opportunity to treat their occupation more professionally. Feedback is much more clearly defined, and change is possible without disruption.

CLIENT FOLLOW-UP

R.F. Gaffney

Alberta Testing and Research Specialist Vocational Centre

This summer (1973) under the auspices of the Alberta government's Summer Temporary Employment Program, we at Alberta Vocational Center (AVC), Calgary, conducted a follow-up study for a sample of our former students. It was our intention to attempt to answer two questions: What becomes of our students?, and Who tends to succeed?

A stratified random sample (N=200) was drawn from the total number of adult students who were registered in the Certified Nursing Orderly (CNO) program, the Business Education (Bus. Ed.) program and the Vocational Preparatory (Voc. Prep.) program for the period April 1970 to June 1972 (N=710). We attempted to contact and interview as many of the sample as possible. One hundred and fourteen of the total sample of 177 were in fact interviewed.

The scheme utilized was to consider the students prior to, during and subsequent to their enrollment in our programs. We went on to consider if and why a former student dropped out of a program or field of work. For each client a subjective judgment was made as to whether or not he/she had succeeded in attaining his/her goal.

Thirty-four of the initial 40 registered in the CNO program were interviewed. Of these, 9 dropped out before completing the actual pro-

gram, while 25 completed it. Subsequently, 6 of the CNO's have dropped out of that field of work.

Of the original sample of 50 Bus. Ed. students, 28 were interviewed. Of these, 10 dropped out of the program before completion; 9 dropped out before they had gained sufficient skills to become employed. One girl, who dropped out subsequently found employment that utilized the skills she had learned in the program. The remaining 18 were qualified for employment as a result of their training, and all but one utilized the skills gained, in subsequent employment.

Forty-nine of the original sample of 87 Voc. Prep. students were interviewed. Of these, 38 successfully completed their program, while 11 dropped out before attaining the minimum prerequisite skills for the vocation they had chosen.

By way of a summary, four observations that were consistently noted warrant specific mention. 1) For the sample of students we considered, those persons who were receiving social assistance at the time of entry had the same chance of success as those who were not. 2) Those persons who had young children tended to succeed less often than those who did not. 3) Students made advances to reaching their stated occupational goal. 4) The majority of all students surveyed stated they would recommend the program to a friend.

This brief article is an abstract of a full report that documents the

specifics of our project. The report includes detailed information for each program considered. For the interest-

ed reader it is available upon request from author.

Editor's Note

Researchers are cordially invited to send in abstracts such as this.

READERS' NEWS

Gary Thornley, of Spence Bay, N.W.T. talks about the response to "Fluency First"

"Our home is now fully set up as a school, and attendance is rapidly picking up for the various projects and activities. The "Old Guard" of my English fluency students are back, plus quite a new crop of people who didn't attend in the spring. Recently I have been holding a series of classes on food preparation with the students (about 25 regulars) learning the words and constructions connected with buying, cooking and serving food. After each class we eat the props! The idea behind it is that if one learns to say "Please pass the cheese and pickles" and someone is there to actually pass them, there is an immediate and realistic reward. Lots of fun and laughter.

We are also working on a newspaper for Spence Bay: contributions are coming in--some stories about the early days of Spence Bay and the Netsilik River, opinions about the NWT government policies, stories by the school kids, "outside" information and cartoons. We hope to print the first edition in middle or late October. I am working with four people on the paper's format and material. It is proving to be a natural extension of the literacy program.

We have started a library in our home, and the few books we have are circulating pretty well--particularly the picture books and those written in syllabics."

Fluency First is a course to teach oral English as a second language to people who are not literate in any lang-

uage. Dana Mullen is responsible for the Fluency First program development which was started under the auspices of Saskatchewan NewStart. For further information write to Dana Mullen, c/o TRANDS, Department of Manpower and Immigration, Prince Albert.

"Happiness is finding you are not so dumb after all." Motto: Fred Ryan's School, Toronto.

The Adult Day School, or as it is more affectionately known, Fred Ryan's School, is located in the basement of 674 Dundas Street, West. Founded in 1969, it is one of the Metro Social Service Shelters.

The school is one of the very few full-time, non-government sponsored A.B.E. institutions, and despite its facilities which are "reminiscent of a Dickensian workhouse," the place exudes a certain charm and warmth of character, not felt in every A.B.E. institution.

We hope to have an article on the school in the next issue.

Courses for ABE instructors at University of Saskatchewan, Regina.

The University of Saskatchewan, Regina Campus, in co-operation with the Department of Continuing Education, offered two courses this summer specifically for Adult Basic Education instructors:

1. "Introduction to Adult Basic Education";
2. "Principles of Curriculum Development in Adult Basic Education."

The instructor for both courses was Mr. John Lipp, Provincial Co-ordinator

of Adult Basic Education, Department of Continuing Education, Regina, Saskatchewan.

The courses were developed primarily by the Department of Continuing Education and were related directly to Adult Basic Education in Saskatchewan. Fifty Adult Basic Educators--both experienced and new--successfully completed the classes. The University has agreed to offer these courses again next summer and is considering proposals for other courses related to Adult Basic Education. It is hoped that education students would eventually have the opportunity of obtaining a B.Ed. degree with a major in Adult Basic Education.

Life skills orientation program for Regina staff

An in-service training program was presented to staff members of the Vocational Education Division, Wascana Institute, Regina, during the month of August. This was to serve as an orientation to the theory, content and methodology contained in the Life Skills Course. Mr. Paul Curtis from the Training Research and Development Station, Department of Manpower, Prince Albert, (formerly Saskatchewan NewStart), supervised the 10-day orientation program. He was assisted during the course by life skills instructors of the Vocational Education Division. Approximately 35 instructors from Regina, along with several instructors from adult training centres in other parts of the province, attended.

Saskatchewan Adult Educators - Transition

- P. Kalyn, former Program Consultant, Department of Continuing Education, has become Supervisor of Extension Programs with the Prince Albert Reg-

ional Community College.

- E. Tremblay, former Supervisor, Fort Qu'Appelle Vocational Centre, has joined the staff of the Prince Albert Regional Community College as an instructor in Court Worker Training.
- K.A. Johns, former Chief, Trade and Occupational Training, Department of Continuing Education, has left Saskatchewan to join the Unemployment Insurance Commission, Edmonton, Alberta.
- I.J. Wilson, formerly Principal, Kelsey Institute of Applied Arts and Sciences, Saskatoon, has been appointed Deputy Minister, Department of Education, Saskatchewan, effective November 1, 1973.
- J. Lipp, former Program Consultant, Department of Continuing Education, has been appointed Provincial Co-ordinator, Adult Basic Education and V.R.D.P., Department of Continuing Education, Regina, Saskatchewan.

Some News from TRANDS

A course for trainers of life skills coaches was conducted from October to November 2 by Jim Vickaryous at the Training Research and Development Station (TRANDS) in Prince Albert, Saskatchewan. As a course being presented experimentally for the first time, the number of students was limited to 12 people who had already had training and experience as life skills coaches using the TRANDS life skills program, or the equivalent. Potential trainers representing various department, institutions and organizations in British Columbia, Alberta, Saskatchewan, Manitoba and Ontario attended the course.

Native Press

Native Press is an excellent newspaper written for and by the Native People of the Northwest Territories.

It is published by the Indian Brotherhood of the N.W.T., Box 2338, Yellowknife.

The All-Ontario A.B.E. Group

A group of Ontario adult basic educators are exploring the possibility of organising an Ontario association, now that the old Ontario Association for Adult Basic Educators has become defunct.

A prerequisite for the new association is strong representation and support from most, if not all, Ontario colleges, agencies and department involved in A.B.E. This is seen as essential if a co-operative and active venture is to emerge.

A Development Committee has been formed and will remain in existence until a final decision on the formation of an association is made.

Plans are being made for a spring conference with the Ontario Association for Continuing Education from whom invaluable assistance is being obtained.

For further information, write to: Mrs. Joan House, Niagara CAAT, Welland Vale Road, St. Catharines.

Yarrow (Achillea Millefolium)

"The Yarrow-plant grows profusely in Saskatchewan; in fact it grows like a weed all over the plains of the West "Yarrow" is also the name of an interesting new quarterly published in Saskatchewan on adult education. For more information write to:

Chairman, Editorial Committee,
The Yarrow Quarterly
Vocational Education Division,
W.I.A.A.S.

Saskatchewan House Dewdney
Avenue West
REGINA, Saskatchewan

National CMTP Workshop

A National Workshop on the Canada Manpower Training Program was, at the time of writing, planned for Winnipeg from February 26 to March 1, 1974.

The Workshop was sponsored by the Department of Manpower and Immigration and had been developed in co-operation with training authorities of the prairie provinces. The Manitoba Department of Colleges and University Affairs had made the arrangements for the workshop.

A major topic to be discussed was the relationship between BTSD and Skill Training. The related subject of recurrent education (or training) was also to be considered and Mr. Gosta Rehn, the guest speaker from the Organization for Economic Co-operation and Development, Paris, was to speak on "Manpower Training in Europe and the Future of the Recurrent Education Concept".

Among other subjects to be discussed were occupational analysis, preparation for employment, the GED tests, generic skills and alternatives to full-time classroom training.

Program managers and technical experts from the provinces and territories, as well as their counterparts from the federal Department were expected to attend, and it was anticipated that the Workshop would lead to the preparation of concrete proposals for enhancing the effectiveness of training conducted under CMTP. The next issue of the BTSD Review will report on the conference and its outcomes.

International Council of Adult Education

The council is a unique, new, international organization on adult education. It emerged out of discussions held at the recent World Conference in Tokyo and is expanding rapidly into most countries of the world.

"Convergence", a periodical many of us are familiar with already, has become the main journal of the council. For more information write to: Dr. Roby Kidd, Secretary-General of the Council, at P.O. Box 250, Station F, Toronto, M4Y 2L5.

A Manitoba Adult Basic Education Outreach Program...

In Winnipeg, the Red River Community College Adult Basic Education program is offered at the main college campus, located towards the western outskirts of the city.

For the motivated person the travel time taken to attend classes at this location is well worth it. However, indications are that there is a group of hard core disadvantaged living around the northern fringe of the inner city area, who are reluctant to travel any distance outside their familiar "turf." Because of insufficient motivation, domestic and personal problems, and the natural disinclination for new, anxiety-causing situations, these people will not leave their own familiar surroundings to attend classes at relatively "distant" locations. As a result, A.B.E. operations are being planned on a needs basis for the inner-city area of Winnipeg. These will be of two types: satellite centres and storefront centres.

The Satellite Centres

These centres will be offering the three components of the colleges' A.B.E. program - academic subjects, personal and social skills and pre-occupational skills. The programs will be offered on a totally individualized basis whenever possible. The materials used will be those developed by the colleges, together with the Training Research and Development Station's (TRANSD) (Saskatchewan - Prince Albert) Basic Literacy for Adult Development (BLADE) and Learning Individualized for Canadians (LINC) programs. These satellite centres will offer academic courses up to the Adult Grade X level.

The objectives of these centres will be to provide persons with the necessary academic and related skills important for entry into employment, training on the job, skill training or further training. In some cases participants will be allowed to return for further training.

The Storefront Centres

Initially a single storefront centre is being planned which will be manned by 2 to 4 members of the A.B.E. staff support personnel from the college will be made available on a needs basis.

Persons manning the storefront centre will have to work with community groups and/or individuals in ascertaining needed programs and services. Since the staff in a storefront centre cannot themselves be experts in all the areas of participants' needs, they will have to seek and enlist the co-operation of agencies capable of providing the required services. Some programs and services storefront staff could arrange might be:

Services

1. Vocational or Career Counseling
2. Legal Aid Services
3. Medical and Dental Services
4. Services for the Aged

Programs

1. Day, evening and part-time academic programs
2. Programs on hobbies and recreation
3. Personal development programs
4. Vocational and career exploration programs
5. Programs on family and community life

A Profile of a Sample of BTSD Instructors

The Department of Manpower and Immigration recently conducted a survey of 458 BTSD instructors with the co-operation of seven provinces. They were British Columbia (54 instructors), Alberta (30), Saskatchewan (38), New Brunswick (47), Nova Scotia (126), Manitoba (93), Newfoundland (70). The survey was based on data for the reference period September 1, 1970 to August 31, 1971.

A summary of the data is given below.

Background

- 77 per cent of the sample is male.
- 69 per cent are 24-43 years old.
- 73 per cent have Grade 12 or less.
- 34 per cent have teaching certificates or licences.
- 39 per cent gave teaching as their most recent past occupation.
- 61 per cent have four or more years of full-time teaching.
- 68 per cent have up to three years BTSD teaching.

Present Instructing Assignment

- As major subjects:

Communication, 32 per cent.
Mathematics, 21 per cent.
Science, 15 per cent.
"Other" subjects, 19 per cent.

- As secondary subjects:

Communications, 2 per cent.
Mathematics, 13 per cent.
Science, 6 per cent.
"Other" subjects, 7 per cent.

- 62 per cent teach 26 weeks or more annually.

Terms of Employment

- 31 per cent have written contracts of employment.
- 57 per cent have no written contract.
- The majority of instructors were satisfied with their terms of employment, 16 per cent indicated dissatisfaction with their salary.
- 38 per cent had contracts of specific lengths up to one year.
- 45 per cent are required by their employer to give 1-2 months notice for termination of their employment.
- 17 per cent received a salary of \$6,000 or less. (A small percentage of these were part-time.)
- 55 per cent received a salary of \$6,001 - 10,000.

Professional Problems

- 42 per cent experience NO problems relating to the administration.
- 1 per cent experience NO problems relating to physical facilities.
- 10 per cent experience NO problems relating to technical aspects of teaching.
- 43 per cent experience NO problems relating to personal aspects of teaching.
- 3 per cent experience NO problems

relating to the availability of resources.

- 56 per cent experience NO problems relating to the relations with professional colleagues.

A 4-point scale was used i.e., no problem, slight problem, average problem, severe problem.

Need for Professional Development

The greatest need for professional development was recorded in the following areas:

- Curriculum development, 57 per cent.
- Counselling and guidance of students, 56 per cent.
- Psychology of adult learning, 56 per cent.
- Audio-visual aids, 49 per cent.
- Individualized prescribed instruction, 46 per cent.
- Adapting instruction to the needs, interests and abilities of the students, 46 per cent.

Areas that least needed professional development were:

- Mathematics instruction, 18 per cent.
- Science instruction, 16 per cent.
- Planning lessons, 16 per cent.

The full report of this survey is available from the editor.

What Some Readers Think of the BTSD Review

A one-page questionnaire was recently sent to those readers who receive four or less copies of the Review and who are not staff members of the Department of Manpower and Immigration.

The purpose was

- a) to up-date the Review mail-

ing list;

- b) to obtain reactions to the periodical.

Twenty per cent (740) of those who receive the Review were sent copies of the questionnaire. Fifty-six per cent (416) were completed and returned.

There follows the main questions asked with responses in brackets:

(a) "In general I have found the Review excellent (29%), good (61%), mediocre (3%), poor (.2%), very poor (0%)."

(b) "I have read approximately 5% (.7%), 25% (12%), 50% (25%), 75% (32%), 100% (24%) of all the copies I have received.

72% of the respondents made specific comments; a cross-section follows:

- The Review is improving with each issue.
- Lacking any form of originality in its form of presenting material.
- More on continuing education especially on professional development of continuing educators.
- Excellent resource book.
- Articles seem to be good footnotes to boring academic thesis. We read it all before, but it is very couth browsing.
- Very suitable for our area of adult education.
- More contemporary reports, no rehashing of old material.
- Because of lack of time, the format could be in the form of short news items to inform the readers what goes on in all BTSD departments all over the country.
- The way you handle French-English is novel and commendable.
- Too theoretical for the general readership you seem to be trying to reach. They need to be providing solutions to everyday pro-

blems in classroom.

- A valuable aid to the instruction of adults.
- Articles (content) among the soundest and best in the line of educational research.
- Studies of a different college wanted each time, with the programmes being carried out there.
- How effective/not effective, IPI, CAI, etc. has been (or is) on BTSD students.
- Reports on problems and successes of A.B.E. programs in various Canadian centres.

The Editor would like to thank readers for their helpful responses and suggestions.

You are warmly invited to continue sending in your suggestions, comments and queries and, of course, your articles and other contributions.

Now See Hear!

Teaching is communicating. So if you are looking for a simple, uncluttered but nevertheless research-based primer on the issue of applying communications to teaching, you should consult the top rated book: *Now See Hear! Applying communications to Teaching* by David Abbey. Available in the Profile in Practical Education, No. 9, Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario, 74 pp. Price \$2.00

World Literacy of Canada

The role of this interesting Toronto-based organization is to assist indigenous organizations throughout the world in implementing innovative functional educational programs. This includes farm management education, family life planning in health, nutrition, child care and home econ-

omics; as well as skill training; handicrafts and recreation. Most of the programs are in India, but there are others in Bangladesh and Jamaica. Programs are also planned for Botswana and Canada.

Membership fees are \$10.00 per annum. Interested persons are invited to write to the head office: 692 Coxwell Ave., Toronto, Ontario, M4C 3B6, for further information.

The organization's president is Dr. James Draper; its executive director, Ron Audette.

Paul Bélanger appointed director general of ICEA

Mr. Fernand Daoust, president of Institut canadien d'éducation des adultes, announced the appointment of Mr. Paul Bélanger as director general of ICEA. Mr. Bélanger succeeds Mrs. Madeleine Joubert who has accepted the position of director of internal communications at Mouvement Desjardins. She had been directing ICEA since 1960.

RECOMMENDED READING

Generic Skills for Occupational Training, Arthur De W. Smith, Training Research and Development Station, Prince Albert, Saskatchewan. 170 pp. Price \$5.46

The information contained in this publication is of direct use to those educators who are seriously concerned about the issue of relevancy in adult curricula. The methodology being developed also provides a process and instruments by which training institutions can quickly and economically determine or verify the skill content for occupational training courses.

This is the first report by TRANDS of their pilot project to determine the

skills that are fundamental to the performance of tasks in a wide range of occupations. In the initial phase of this project they developed a taxonomy of basic education skills and then determined, by structured interviews of representative workers and supervisors, which of 27 sample occupations actually use those skills in job performance. The report includes the skill profiles for the occupations examined, instructional objectives for the skills found to be generic,

and a specification for the development of prescriptive training packages. The next phase of this project will include interpersonal and reasoning skills and the third phase will examine the generic manipulation skills.

The Training Research and Development Station is developing

discrete training packages for the indentified skills which incorporate the individualized processes of LINC (Learning Individualized for Canadians). The package can be used in a number of ways ranging from clustering of occupations for purposes of training to the integration of basic education and occupational concepts.

Newfoundland's Individualized Adult Basic Education: Handbook for Instructors and Administrators, Newfoundland Department of Education, Division of Vocational Education, St. John, 1973.

This useful handbook has been produced and published under the direction of Wilson Brown, Supervisor of Adult Education, Newfoundland.

The book was obviously the result of an unusual co-operative effort and one that has been performed with considerable interest and enthusiasm. If for no other reason it is to be highly recommended on these grounds. However, besides this there is much of considerable value for the program developer and classroom teacher.

The handbook is divided into sections about communications skills, mathematics, science and guidance. There is also a short section on "the adult learner," an interesting historical résumé of the program

and a selected bibliography.

The main sections include fairly thorough details of course content, an outline of the individualized process with its evaluation components and an explanation of how the process can best be implemented (e.g., special techniques and methods applicable and other advice for the teacher).

Like a number of other Canadian A.B.E. programs it is basically LINC oriented, and so it is firmly rooted in action research.

Readers will notice an article in this Review especially devoted to the Newfoundland science program--the first individualized science program in Canada.

des profils d'aptitudes aux professions considérées, des objectifs pédagogiques relatifs aux aptitudes reconnues comme génériques, et des précisions sur les programmes globaux de formation directive. Dans la seconde partie du programme, on traitera des aptitudes concernant les relations et le jugement; dans la troisième partie, on étudiera les aptitudes génériques manuelles.

Le Centre de recherche et de développement en matière de formation élaborera actuellement des programmes globaux distincts qui incluront les méthodes d'enseignement individualisé du LINC (Enseignement individuel canadien) et se prêteront à de nombreux usages, du regroupement des professions aux fins de formation jusqu'à l'intégration dans l'éducation de base des concepts relatifs aux métiers.

Programme individualisé d'Éducation de base des adultes de Terre-Neuve: Manuel à l'intention des instructeurs et des administrateurs, ministère de l'Éducation de Terre-Neuve, Division de l'enseignement professionnel, Saint-Jean, 1973.

Ce manuel pratique a été produit et publié sous la direction de M. Wilson Brown, Superviseur de l'Éducation des adultes de Terre-Neuve.

Il est évident que ce livre est le fruit d'un effort remarquable de collaboration et qu'il a été fait avec énormément d'intérêt et d'enthousiasme. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous vous le recommandons fortement. De plus, il présente aussi une très grande valeur pour ceux qui établissent les programmes ainsi que pour les professeurs.

Ce manuel comprend des parties importantes sur les aptitudes dans le domaine des communications, des mathématiques, des sciences et de l'orientation, ainsi qu'une courte partie concernant "l'étudiant adulte"; il donne un aperçu intéressant de l'historique du programme ainsi qu'une bibliographie choisie.

Les parties réservées aux sujets-matières comprennent une description assez détaillée du contenu des cours et donnent les grandes lignes de la méthode d'enseignement individualisée, ses moyens d'évaluation et de la façon de la mettre en oeuvre (par exemple les techniques spéciales et les méthodes qui peuvent être employées ainsi que d'autres conseils à l'attention des professeurs).

Comme un certain nombre d'autres programmes canadiens d'éducation de base des adultes, ce programme suit fondamentalement l'orientation du Programme d'enseignement individuel canadien et, par conséquent, il se base en grande partie sur la recherche active.

Veuillez remarquer, dans la présente Revue, l'article consacré spécialement au Programme de Sciences de Terre-Neuve, premier programme de sciences individualisé au Canada.

matière de santé, de nutrition, de soins à donner aux enfants et d'économie ménagère, ainsi que sur les connaissances indispensables pour permettre une participation aux activités civiques par exemple la formation professionnelle, l'artisanat et les loisirs. La plupart de ces programmes sont exécutés en Inde, mais il en existe d'autres au Bangladesh et en Jamaïque. D'autres encore sont prévus pour le Botswana et le Canada.

La cotisation de membre est de \$10.00 par année. Les intéressés peuvent écrire au siège de cette organisation pour tout renseignement supplémentaire.

OUVRAGES RECOMMANDÉS

General Skills for Occupational Training ("Attitudes générales à la formation professionnelle"), de Arthur De W. Smith, du Centre de recherche et de développement en matière de formation. Ouvrage publié par la Société de relance de la Saskatchewan, Prince-Albert (Saskatchewan). 170 pages. Prix \$3.95. Supplément technique 345 pages. Prix \$5.46

Les renseignements fournis par cette publication sont immédiatement utilisables par les éducateurs sociaux de la pertinence des programmes de cours destinés aux adultes. Les méthodes qui y sont exposées permettent aux établissements qui dispensent la formation d'établir ou de vérifier rapidement et à peu de frais les aptitudes essentielles aux cours de formation professionnelle.

Il s'agit du premier compte rendu publié par le Centre de recherche et de développement en matière de formation (TRANS) sur le programme

Président: Monsieur James Draper
 Directeur: Monsieur Ron Audette
 Adresse: 692, Coxwell Avenue,
 Toronto, Ontario M4C 3B6

Paul Bélanger nommé directeur général de l'ICFA

M. Fernand Daoust, président de l'Institut canadien d'éducation des adultes, annonce la nomination de M. Paul Bélanger au poste de directeur général de l'ICFA.

M. Bélanger succède à M^{lle} Madeleine Joubert qui vient d'accepter la direction des communications internes au Mouvement Desjardins après avoir dirigé l'ICFA depuis 1960.

pilote visant à déterminer les aptitudes essentielles à l'exécution des tâches principales et accessoires dans un grand nombre d'emplois. Dans la première partie du programme, on a établi une classification des aptitudes nécessaires pour recevoir une éducation de base, et on a ensuite, élaborées et effectuées avec des représentants des travailleurs et des cadres, déterminé celles des 27 professions de l'échantillonnage qui font appel à ces aptitudes dans l'exécution des tâches respectives. Le compte rendu fait état également

Pourcentage de réponses reçues :

56.3% soit 416 réponses.

Principales questions posées (pour-

centage des réponses entre paren-

thèses) :

"D'une manière générale, je trouve la revue excellente (29%), bonne (61%), moyenne (3%), médiocre (.2%), très mauvaise (0%)."

"J'ai lu environ : 5 pour cent

(.7%), 25 pour cent (12%), 50 pour cent (25%), 75 pour cent (32%), 100 pour cent (24%) des numéros que j'ai reçus."

72% des répondants ont fait des

commentaires.

L'échantillon des commentaires formulés par les lecteurs francophones

s'établit ainsi :

- Plus de contenu québécois.

- Plus de compte-rendus d'expérien-

ces vécues par des professeurs du

niveau des C.P.F.P.

- Addition d'illustrations.

- Permet de connaître les noms et

les idées des principaux éduca-

teurs d'adultes au Canada.

- Format excellent et bons auteurs.

- Rendre la revue plus actuelle en

y ajoutant des expériences faites

chez nous au Québec.

- Demander à des directeurs de Cen-

tre de formation de s'exprimer

dans la revue.

- Moins de traduction et plus de

collaborateurs francophones.

- Parution plus régulière (il sem-

ble que nous perdons le fil en-

tre chaque numéro).

- Très bonne présentation, articles

bien choisis.

- Des articles concernant l'orien-

tation des adultes soulèveraient

- un intérêt particulier.
- Accentuer les compte-rendus d'ex-
- périences sur de nouvelles métho-
- des de travail en organisation
- scolaire, sur des plans de déve-
- loppement pour l'avenir et sur
- les recherches en autodidactisme.
- Traiter davantage le phénomène de
- l'apprentissage chez l'adulte
- (plan psychologique).
- Belle présentation.

Nous remercions nos lecteurs de leur collaboration et nous les prions d'instamment de continuer à nous en-

voyer leurs observations, leurs sug-

gestions et leurs demandes de rensei-

"Now See Hear"

Enseigner, c'est communiquer.

Si vous cherchez une étude simple,

claire et, en même temps, sérieuse

sur l'application des communications

à l'enseignement, consultez cet ou-

vrage de premier choix : "Now See

Hear: Applying Communications to

Teaching" (L'application des commu-

nications à l'enseignement: Une

réalité). Ce volume de David Abbey,

publié dans la série "Profile in

Practical Education", n° 9, \$2.00,

74 pages, est disponible à l'Insti-

tut d'études pédagogiques de l'Onta-

rio", 252, Bloor Street West, Toronto

(Ontario).

World Literacy of Canada

Cette intéressante organisation, dont le siège est à Toronto, se con-

sacre à l'assistance des organismes

autochtones qui, dans toutes les par-

ties du monde, mettent en oeuvre des

programmes pédagogiques novateurs et

fonctionnels portant, entre autres,

sur la gestion des entreprises agri-

coles, l'organisation familiale en

Conditions de travail

- 31 pour cent ont des contrats de travail écrits.
- 51 pour cent n'ont pas de contrats de travail écrits.
- La majorité des instructeurs étaient satisfaits de leurs conditions de travail, 23 pour cent ont indiqué qu'ils étaient insatisfaits de leurs congés d'études et 16 pour cent ont affirmé que leur salaire laissait à désirer.
- 38 pour cent avaient des contrats d'une durée précise jusqu'à un an.
- 45 pour cent sont obligés, par leur employeur, de donner de un à deux mois de préavis s'ils veulent mettre fin à leur emploi.
- 17 pour cent recevaient un salaire de \$6,000 ou moins. (un faible pourcentage de ces derniers étaient employés à temps partiel).
- 55 pour cent recevaient un salaire s'échelonnant de \$6,001 à \$10,000.

Problèmes des professeurs

- 42 pour cent n'éprouvent aucune difficulté dans leurs rapports avec l'administration.
 - 1 pour cent s'estiment satisfaits des locaux mis à leur disposition.
 - 10 pour cent n'ont pas de problème quant aux aspects didactiques de l'enseignement.
 - 43 pour cent n'ont pas de problèmes au niveau des relations interpersonnelles.
 - 3 pour cent sont satisfaits des ressources pédagogiques mises à leur disposition.
 - 56 pour cent n'éprouvent pas de problèmes dans leurs rapports professionnels avec leurs collègues.
- Pour recueillir ces données on s'est servi de questions fermées à l'aide des quatre catégories suivantes: pas de problème, léger problème, problème ordinaire, sérieux problème.

Besoins en matière de perfectionnement professionnel

- On a constaté le plus grand besoin de perfectionnement professionnel dans les sujets et domaines suivants:
- Perfectionnement des programmes de cours - 57%
 - Conseil professionnel et orientation des étudiants - 56%
 - Psychologie de l'apprentissage des adultes - 56%
 - Moyens audio-visuels - 49%
 - Instruction individualisée - 46%
 - Adaptation de la formation aux besoins, aux intérêts et aux aptitudes des étudiants - 46%
- On a constaté le moins grand besoin de perfectionnement dans les sujets et domaines suivants:
- Enseignement des mathématiques - 18%
 - Enseignement des sciences - 16%
 - Leçons de planification - 16%

On peut obtenir le rapport complet de la présente enquête chez l'éditeur.

L'Opinion des lecteurs sur la revue C.P.F.P.

Nous avons récemment envoyé un questionnaire d'une page aux lecteurs qui reçoivent un maximum de quatre numéros de la revue et qui n'appartiennent pas au personnel du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration. Notre but était:

- a) de mettre à jour notre liste d'abonnés;
- b) de susciter des réactions chez les lecteurs de ce périodique.

Nombre de questionnaires envoyés: 740 (20% des abonnés).

Les centres principaux

On compte, au début, établir un seul centre principal; il sera administré par 2 ou 4 membres du personnel chargé du programme (Formation de base des adultes) aidés d'un personnel de soutien appartenant au collectif et dont l'importance sera fixée selon les besoins.

Pour atteindre cet objectif, les administrateurs du centre principal devront travailler en collaboration avec des groupes communautaires et/ou des particuliers afin de déterminer les programmes et les services nécessaires. Comme le personnel du centre principal ne peut être spécialisé dans tous aspects des besoins des participants, il devra gagner la collaboration des organismes capables d'offrir les services nécessaires. Vous trouverez ci-dessous la liste des programmes et des services que le centre pourrait offrir.

Services

1. Conseil professionnel.
2. Services juridiques.
3. Services médicaux et dentaires.
4. Services aux personnes âgées.

Programmes

1. Cours de formation scolaire de jour, du soir, à temps partiel.
2. Programmes de loisirs.
3. Programmes de développement de la personnalité.
4. Programmes d'information sur les professions et les carrières.
5. Programmes de vie familiale et communautaire.

Profil d'un échec de l'éducation des instituteurs du C.P.F.P.

On a récemment mené une enquête, en se fondant sur des données de la

période du 1^{er} septembre 1970 au

31 août 1971, après de 458 instituteurs du C.P.F.P. répartis dans sept provinces: la Colombie-Britannique (54), l'Alberta (30), la Saskatchewan (38), le Nouveau-Brunswick (47), la Nouvelle-Écosse (126), le Manitoba (93) et Terre-Neuve (70). Voici, sous cinq titres principaux, un résumé des données qui nous ont paru les plus pertinentes:

Antécédents

- 77 pour cent des sujets de l'échantillon sont des hommes.
- 69 pour cent ont de 24 à 43 ans.
- 73 pour cent ont une 12^e année ou moins.
- 34 pour cent sont titulaires de certificats ou de permis d'enseignement.
- 39 pour cent ont indiqué que l'enseignement était leur profession la plus récente.
- 61 pour cent ont quatre ans d'expérience de l'enseignement à plein temps ou davantage.
- 68 pour cent ont trois ans d'expérience d'enseignement au C.P.F.P. ou moins.

Tâches d'enseignement actuelles

- Comme sujets principaux; 32 pour cent enseignent les communications.
- 21 pour cent les mathématiques.
- 13 pour cent les sciences.
- 19 pour cent d'"autres" sujets.
- Comme sujets secondaires: 2 pour cent enseignent les communications.
- 13 pour cent les mathématiques.
- 6 pour cent les sciences.
- 7 pour cent d'"autres" sujets.
- 62 pour cent enseignent pendant 26 semaines ou davantage.

base et les moyens de formation qui n'utilisent pas la salle de classe à temps complet.

On espère grouper à ce colloque les directeurs des programmes et les experts techniques des provinces et des territoires et leurs homologues du ministère fédéral. Parmi les nombreux avantages qu'on espère retirer de cet atelier, on compte beaucoup préparer le terrain sur lequel seront des propositions concrètes pour augmenter l'efficacité dans les C.F.M.C. Le prochain numéro de la Revue C.P.F.P. couvrira cette conférence.

Conseil international de l'éducation des adultes

Cet organisme international nouveau et unique, consacré à l'éducation des adultes a été créé à la suite de la récente Conférence mondiale qui a eu lieu au Japon et il s'est fait connaître rapidement dans la plupart des pays. Le Conseil publie un périodique intitulé "Convergence" que plusieurs d'entre nous connaissent déjà. M. Roby Kidd en est le secrétaire général. Pour avoir plus de renseignements sur ce sujet, n'hésitez pas à écrire à M. Kidd, C.P. 250, Station F, Toronto M4Y 2L5.

Un programme d'extension de l'éducation de base des adultes

A Winnipeg, le Programme d'éducation de base des adultes du Collège communautaire de Red River est offert au principal campus du collège, situé à l'extrémité ouest de la ville.

Pour la personne vraiment motivée, le temps qu'il lui faut pour se rendre aux cours ne compte pas. Toutefois, il existe un groupe de désavantagés "chroniques" qui vivent au nord du centre-ville et qui hésitent à s'aventurer à l'extérieur de leur

"ghetto". Ces personnes manquent de motivation; elles ont de nombreux problèmes familiaux et personnels et répugnent à affronter toute nouvelle situation créatrice d'anxiété. Pour ces raisons, elles ne sont pas disposées à quitter leur milieu pour suivre des cours dans des établissements relativement éloignés. Pour résoudre ce problème et pour répondre aux besoins de ces personnes, on a décidé de donner des cours de base aux adultes dans le centre-ville de Winnipeg. En gros, on compte établir deux types de centres de formation: les centres satellites et les centres principaux.

Les centres satellites

Ces Centres offriront les trois éléments du programme de formation de base des adultes du Collège: Cours généraux, cours de formation personnelle et sociale et cours préparatoires à la formation professionnelle. Les cours seront individualisés le plus souvent possible. Le matériel didactique utilisé sera celui qui a été mis au point par le Collège, et celui qui l'a été par la Division de la recherche sur la formation et du perfectionnement de la formation (Saskatchewan - Prince Albert) dans les programmes canadiens de formation des adultes et d'enseignement individualisé qu'elle a établis. Les centres satellites pourront offrir des cours de formation allant jusqu'à la dixième année. Les centres satellites auront pour objectif de permettre aux stagiaires d'acquérir les connaissances scolaires et les aptitudes nécessaires pour trouver un emploi, suivre un programme de formation en cours d'emploi, un programme de formation professionnelle ou un autre type de formation. Dans les deux premiers cas, les participants pourront revenir au centre afin d'y suivre un autre type de formation.

de base des adultes de l'Ontario qui est dissoute.

Il faut que la nouvelle association soit très représentative de la plupart, sinon de la totalité des collèges, organismes et ministères qui travaillent à l'Éducation de base des adultes et qu'elle obtienne leur appui. Il s'agit d'une condition essentielle si l'on veut créer une organisation dynamique empreinte de collaboration.

On invite les gens à venir travailler au Comité chargé d'établir cette association; ce dernier existera jusqu'à ce qu'on ait réellement décidé de former une nouvelle association.

Nous projetons de tenir, au printemps, une conférence avec l'Association de l'Éducation permanente de l'Ontario qui nous apporte une aide inestimable.

Pour obtenir de plus amples renseignements, s'adresser à:

Madame Joan House,
Niagara CAVT, Welland Vale Road,
St. Catharines, Ontario.

Mille-Feuille (Achillea Millefolium)

"La mille-feuille pousse abondamment en Saskatchewan. Elle est si prolifique qu'elle a envahi les plaines de l'Ouest..." "Yarrow" (mille-feuille) est le titre d'une nouvelle revue trimestrielle sur l'éducation des adultes, publiée en anglais en Saskatchewan. Pour de plus amples renseignements veuillez écrire à l'adresse suivante:

Chairman, Editorial Committee
The Yarrow Quarterly
Vocational Education Division,
W.I.A.A.S.
Saskatchewan House
Dewdney Avenue West
Regina, Saskatchewan.

Atelier national du P.F.M.C.

Au moment de mettre sous presse, un atelier national sur le programme de formation de la main-d'œuvre du Canada doit se tenir à Winnipeg, du 26 février au 1^{er} mars.

L'atelier est parrainé par le ministre de la Main-d'œuvre et de l'Immigration et a été mis sur pied en collaboration avec les responsables de la formation dans les provinces de l'Ouest. C'est le ministère des Affaires collégiales et universitaires du Manitoba qui s'est occupé de l'organisation de l'atelier.

Un des principaux sujets de discussion doit porter sur les rapports entre le C.P.F.P. et les programmes de formation professionnelle. On doit également traiter d'un important sujet connexe, soit le concept de l'éducation récurrente. Le conférencier invité, M. Costa Rehn, membre de l'Organisation de coopération et de développement économique, située à Paris, a intitulé son exposé: "La formation de la main-d'œuvre en Europe et l'avvenir du concept de l'éducation récurrente".

Les délégués doivent aborder d'autres sujets, entre autres, l'analyse des carrières, la préparation à l'emploi, les tests GED (General Education Diploma), les aptitudes de

l'aide d'instructeurs de la dynamique de la vie de la Division de l'enseignement professionnel. Environ 35 instructeurs venant de Regina et plusieurs autres venant des centres de formation pour adultes situés dans d'autres parties de la province ont participé au programme d'orientation.

Les éducateurs pour adultes de la Saskatchewan: des gens en transition

- M. P. Kalyn, ancien Consul tant du programme au ministère de l'Éducation permanente, est devenu superviseur des programmes d'extension des services de main-d'œuvre du Collège communautaire régional de Prince Albert.

- M. E. Tremblay, ancien superviseur du Centre professionnel de Fort Qu'Appelle, s'est joint au personnel du Collège communautaire régional de Prince Albert à titre d'instructeur de la formation des employés de la Cour.

- M. K.A. Johns, ancien chef de la formation aux métiers et aux professions du ministère de l'Éducation permanente, a quitté la Saskatchewan pour travailler à la Commission d'assurance-chômage d'Edmonton (Alberta).

- M. I.J. Wilson, ancien principal de l'Institut Kelsey des arts appliqués et des sciences de Saskatoon, exercera les fonctions de Sous-ministre de l'Éducation de la Saskatchewan à partir du 1^{er} novembre 1973.

- M. J. Lipp, ancien Consul tant du programme au ministère de l'Éducation permanente, a été nommé au poste de Coordonnateur provincial de l'Éducation de base des adultes et de la réadaptation professionnelle des invalides du ministère

de l'Éducation permanente à Regina (Saskatchewan).

Quelques nouvelles du Bureau de la recherche et du développement de la formation

Du 1^{er} octobre au 2 novembre, M. Jim Vickaryous a donné au Bureau de la recherche et du développement de la formation de Prince Albert (Saskatchewan) un cours de formation aux professeurs qui enseignent aux moniteurs de la Dynamique de la vie. Etant donné qu'il s'agissait d'un cours expérimental donné pour la première fois, on a limité le nombre de participants à 12 étudiants qui posédaient déjà une formation et une expérience de moniteurs du Programme de dynamique de la vie mis au point par le Bureau ou qui avaient une formation et une expérience similaires. Des représentants des différents ministères, établissements et organisations de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario, qui pourraient éventuellement devenir professeurs, ont suivi le cours.

Native Press

Native Press est un excellent journal écrit par la population autochtone des Territoires du Nord-Ouest pour elle.

Ce journal est publié par la Fraternité des Indiens des Territoires du Nord-Ouest, C.P. 2338, Yellowknife.

Le Groupe d'Éducation de base des adultes de l'Ontario

Un groupe d'éducateurs de base des adultes de l'Ontario étudie la possibilité de mettre sur pied une nouvelle association pour remplacer l'ancienne Association des Educateurs

1. "Introduction à l'Éducation de base des adultes"
2. "Principes de l'établissement d'un programme de cours dans l'Éducation de base des adultes".

L'instructeur des deux cours était M. John Lipp, coordonnateur provincial de l'Éducation de base des adultes du ministère de l'Éducation permanente à Regina (Saskatchewan).

Les cours ont tout d'abord été élaborés par le ministère de l'Éducation permanente et étaient directement liés à l'Éducation de base des adultes en Saskatchewan. Cinq-vingt instructeurs de l'Éducation de base des adultes, tant anciens que nouveaux, ont réussi les cours. L'Université a accepté de redonner ces cours l'été prochain et étudie d'autres projets de cours en matière d'Éducation de base des adultes. Nous espérons que les étudiants en pédagogie pourront un jour obtenir un baccalauréat en Éducation avec spécialisation en Éducation de base des adultes.

Programme d'orientation de la dynamique de la vie à l'intention du personnel de Regina

Au cours du mois d'août, on a présenté un programme de formation en cours d'emploi aux membres du personnel de la Division de l'enseignement professionnel du Wanasca Institute de Regina. L'objet de ce programme était de donner une orientation à la théorie, au contenu et à la méthodologie du Cours de dynamique de la vie. M. Paul Curtis, animateur de cours de "la dynamique de la vie", qui travaille au Bureau de la recherche et du développement de la formation (l'ancien NewStart de la Saskatchewan) du ministère de la Main-d'œuvre à Prince Albert, a supervisé ce programme d'une durée de dix jours. Pendant le cours, il a reçu

du programme "Fluency First" qui a débuté sous le parrainage du NewStart de la Saskatchewan. Si vous désirez obtenir de plus amples renseignements, écrivez à Dana: Bureau de la recherche et du développement de la formation, ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, Prince Albert.

"Le bonheur c'est de découvrir qu'on n'est pas si idiot que ça après tout" - Devise de l'École de M. Fred Ryan à Toronto.

L'École de jour pour adultes, connue plus amicalement sous le nom d'École de Fred Ryan, a été fondée en 1969 et est située au sous-sol du 674 ouest, rue Dundas, qui appartient à l'un des Metro Social Service Shelters (Centres métropolitains de services sociaux) qui parraine le programme.

Il s'agit de l'un des très rares établissements qui donnent à plein temps des cours d'Éducation de base aux adultes qui ne soit pas subventionné par le gouvernement. Malgré des locaux qui "rappellent les foyers de pauvres, décrits par Dickens", cet endroit possède une atmosphère chaleureuse et un charme particulier qui ne se retrouvent pas dans tous les établissements de ce genre.

Nous espérons bientôt publier un article sur cette École.

Cours à l'intention des instructeurs de l'Éducation de base des adultes offerts à l'Université de la Saskatchewan à Regina

L'été dernier, l'Université de la Saskatchewan (campus de Regina) a offert, en collaboration avec le ministère de l'Éducation permanente, deux cours à l'intention des instructeurs de l'Éducation de base des adultes:

À LIRE, À RETENIR

Ce bref article cherche à résoudre un rapport complet qui expose, faits à l'appui, les caractéristiques de notre programme. Le rapport donne une information détaillée sur chaque partie du programme étudié. L'auteur le mettra à la disposition des personnes intéressées qui le lui demanderont.

Mais en général nous avons observé que les élèves s'étaient en fait rapprochés de leur objectif professionnel. En dernier lieu, pour chaque secteur de programme analysé, la grande majorité des élèves interrogés ont signalé qu'ils recommanderaient le programme à leurs amis.

M. Gary Thornley de Spence Bay (Territoires du Nord-Ouest) nous parle de *"Fluency First"* ainsi que d'autres questions

"Notre maison est maintenant

complètement organisée en école et un nombre de plus en plus grand de personnes participent aux différents projets et activités. Des étudiants qui avaient déjà suivi le cours de conversation courante en anglais sont revenus, et un nouveau groupe qui ne s'était pas inscrit à la session du printemps s'est joint à nous. J'ai donné récemment une série de cours sur la préparation des aliments, et les étudiants (environ 25 étudiants réguliers) ont appris les constructions de phrases et le vocabulaire employés dans l'achat, la cuisson et le service des aliments. Après chaque rencontre, nous mangions la matière de base du cours! Nous croyons en effet que si quelqu'un apprend à dire "Donnez-moi le fromage et les cornichons, s'il-vous-plait" et qu'une autre personne les lui donne réellement, il y a une récompense réelle et immédiate. On rit et on s'amuse beaucoup.

Nous tentons également de mettre sur pied un journal pour Spence Bay: les gens ont déjà commencé à contribuer en nous envoyant quelques anecdotes sur les débuts de Spence Bay et de la Netsilik, des opinions sur les politiques du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, des histoires écrites par les écoliers, de l'information "extérieure", des bandes dessinées, etc. Nous espérons que la première édition paraîtra vers le milieu ou la fin du mois d'octobre. Je m'occupe de la présentation et du contenu du journal avec quatre autres personnes. C'est la suite logique du programme d'alphabétisation.

Nous avons commencé à constituer une bibliothèque chez nous et les quelques livres que nous possédons circulent assez bien, surtout les livres illustrés et ceux qui sont écrits en "écriture syllabique."

L'objet du cours intitulé "Fluency First" est d'enseigner l'anglais parlé, comme langue seconde, à des gens qui ne savent ni lire ni écrire dans aucune langue. Mme Dana Mullen s'occupe de l'établissement

R.F. Gaffney

ENQUÊTE DE CONTRÔLE SUR LES CLIENTS

En 1973, dans le cadre du Programme de l'emploi temporaire d'été de la province de l'Alberta, nous avons mené au nom du Centre professionnel de l'Alberta à Calgary (Alberta Vocational Centre) un sondage de contrôle auprès de nos anciens élèves. Nous avions l'intention de répondre aux deux questions suivantes: "Que deviennent nos anciens élèves?" et "Quels sont ceux qui réussissent?"

Nous avons pris au hasard un échantillon stratifié (N=200) de tous les adultes inscrits aux cours de garçons de salle d'hôpital brevetés (CNO), aux cours de commerce (Bus. Ed.) et à ceux de préparation professionnelle (Voc. Prep.) pour la période allant d'avril 1970 à juin 1972 (N=710). Nous avons essayé de rejoindre et d'interviewer le plus grand nombre possible de personnes faisant partie de l'échantillon. Sur 177, nous avons pu en interroger 114.

L'enquête de contrôle devait porter sur la situation des élèves avant, pendant et après leur inscription aux programmes. En outre, nous avons essayé de déterminer le nombre d'étudiants qui avaient abandonné les cours ou un domaine d'activité et les motifs qui avaient provoqué cette décision. Nous avons apprécié subjectivement la réussite ou l'échec de chaque client.

Sur l'échantillon initial de 40 inscriptions au programme de garçons

Dans le cas de l'échantillon des 50 élèves du cours commercial, 28 ont été interrogés dont 10 ont signalé avoir abandonné les cours avant la fin. Neuf d'entre eux avaient abandonné le cours avant d'acquies la compétence minimale nécessaire pour obtenir un emploi après la formation. Une jeune fille avait obtenu de l'emploi grâce à la compétence nécessaire grâce aux cours et tous, sauf un, ont réussi à trouver un emploi dans un domaine correspondant.

Sur les 87 élèves en préparation professionnelle, 49 ont été interrogés et 38 d'entre eux avaient réussi le programme, tandis que 11 avaient abandonné avant d'avoir acquis les compétences minimales requises pour la profession qu'ils avaient choisie. Pour résumer, nous avons fait quatre constatations qui méritent d'être signalées. Il semble que dans le cas des élèves de l'échantillon analysé, ceux qui, à la date d'inscription, étaient des assistés sociaux, avaient la même chance de réussite que les autres. Par ailleurs, les personnes ayant des enfants en bas âge semblaient réussir

L'étudiant est le "client", et, par conséquent, le principal intéressé. Il est directement servi par le programme. Il faut noter que cette conception est contraire aux techniques d'enseignement traditionnelles puisque ces dernières faisaient porter la responsabilité de l'enseignerment au professeur qui était blâmé de l'échec de l'étudiant. Le blâme provient invariablement de l'étudiant, parfois aussi (peut-être souvent?) du superviseur et, fréquemment, du professeur lui-même, qui se fait intérieurement des reproches.

En faisant de l'étudiant le pivot du programme, et en lui indiquant exactement les objectifs à atteindre, il lui revient alors de tirer lui-même le maximum du programme. Les responsabilités du professeur consistent à répondre aux besoins de ses étudiants de façon à obtenir les meilleurs résultats possibles. Si l'étudiant échoue, on doit alors examiner, dans l'ordre, les trois facteurs suivants:

- a) l'étudiant
- b) le programme
- c) l'apport du professeur au programme.

Dans ce cadre de référence, le professeur n'est plus isolé. Il bé-

néficie de tous les autres éléments situés dans le cercle extérieur du diagramme des communications. Jusqu'à maintenant, ces éléments n'ont pas tous pris une part active au programme. Récemment encore, le Chef de Département servait d'intermédiaire entre le programme et les autres éléments du cercle extérieur, ce qui était naturel dans la structure pyramidale traditionnelle que l'on rencontre si fréquemment au sein de l'administration de l'enseignement.

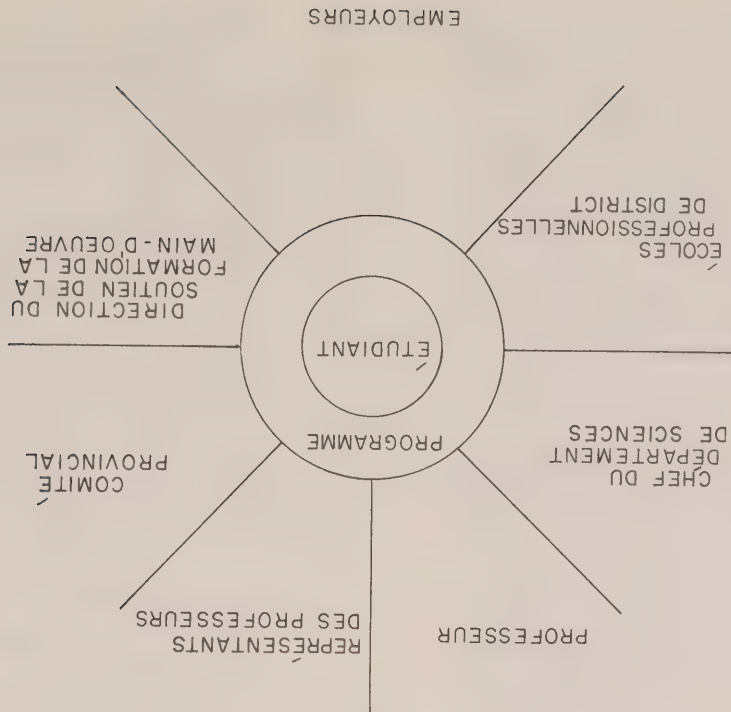
Tous les besoins du programme étaient soumis au Chef de Département qui apportait ensuite des changements au programme. Dans une large mesure, les professeurs n'étaient pas responsables des performances obtenues par leurs étudiants, et l'évaluation se faisait selon un mode centralisé.

La structure circulaire a contribué à permettre à un plus grand nombre de personnes de participer au programme et a donné aux professeurs la possibilité d'adopter une attitude plus "professionnelle" vis-à-vis de leur travail. Les réactions sont définies beaucoup plus clairement et on peut faire des changements sans modifier tout le programme.

plus simple de reproduire un programme de ce genre, mais il élimine presque entièrement l'emploi d'images en couleurs, sans toutefois exclure les photographies en noir et blanc.

Le programme de sciences a été conçu en fonction des laboratoires de sciences assez bien équipés en usage depuis environ quatre ans. Selon la philosophie du programme, il fallait adopter une méthode d'approches expérimentale mais qui corresponde au matériel issu de notre environnement journalier, ainsi qu'aux aspirations professionnelles des étudiants.

La structure des communications devrait s'établir selon le diagramme illustré ci-dessous :



STRUCTURE DES COMMUNICATIONS

jours avant de parvenir à formuler une politique suffisamment claire pour que les rédacteurs du programme puissent commencer leur travail.

Le travail de rédaction lui-même a duré environ trois mois et a nécessité en moyenne cinq personnes travaillant 30 heures par semaine. Le délai était trop court, et c'est pourquoi certaines parties du programme devront sûrement être rédigées à nouveau. Les rédacteurs bénéficiaient des services d'un dactylographe qui devait travailler 35 heures par semaine pour parvenir à conserver le rythme. Les diagrammes ont été faits à la main. On a imprimé le programme par le procédé offset, ce qui permettrait de dactylographier le texte sur du papier ordinaire. Ce procédé constitue aussi la façon la

T3 Frottement et travail
T4 Puissance et énergie
T5 Engrenages, vis et machines
T6 Problèmes généraux des machines
T7 Plan incliné, roue et essieu
T8 Poulies et vis
T9 Vecteurs de vitesse
T10 Mouvement

T-U4 Electricité
T1 Magnétisme
T2 Electromagnétisme
T3 Compteurs électriques
T4 Appareils électromagnétiques
T5 Courant alternatif
T6 Circuit combiné
T7 Production d'électricité
T8 Redresseurs de courant

T-US Chimie
T1 Théorie atomique
T2 Formules et équations
chimiques
T3 Fer
T4 Aluminium et cuivre
T5 Carburants
T6 Alcools

Programme commercial

C-UI Eclairage
T1 Nature de la lumière
T2 Intensité
T3 Direction
T4 Structure de l'oeil
T5 Défauts les plus courants de l'oeil
T6 Couleur
T7 Qualité de la lumière

C-U2 Photocopie
T1 Photographie
T2 Élaboration de bleus
T3 Electrophotographie
C-U3 Les solvants, leurs usages et leurs effets
T1 Qu'est-ce qu'un solvant?
T2 Solvants courants
T3 Usages des solvants

T4 Effets des solvants
T5 Entreposage des solvants
C-U4 Hygiène personnelle
T1 Maintien
T2 Cosmétiques
T3 Bons soins
C-U5 Les sens
T1 Les sens

Supplément de biologie

B-UI Biologie
T1 Cytologie
T2 Botanique
T3 Zoologie
T4 Conservation
T5 Génétique
T6 Les organes des sens

On a ensuite soumis le programme à un groupe de professeurs qui ont fixé les comportements terminaux ainsi que la démarche que devaient suivre les étudiants pour en arriver à ces comportements. Chacun de ces professeurs travaillait dans des programmes d'Education pour adultes. Quelques-uns d'entre eux avaient essayé diverses méthodes d'approche individualisées et possédaient de l'expérience en matière de comportements terminaux.

Du point de vue logistique, la préparation et l'impression du programme devait se faire en une seule année financière. Une bonne partie de la structure du programme ainsi que certains sujets étaient prêts avant même que le Comité ne commence officiellement à les étudier et à les approuver. Les membres du Comité étaient bien secondés par des conseillers; les grandes lignes du programme elles-mêmes avaient été préparées en dehors du Comité, auquel elles ont été présentées pour être retouchées, sans qu'il ait eu à les mettre au point. Malgré tout, le Comité a dû se réunir pendant quatre

Programme de base

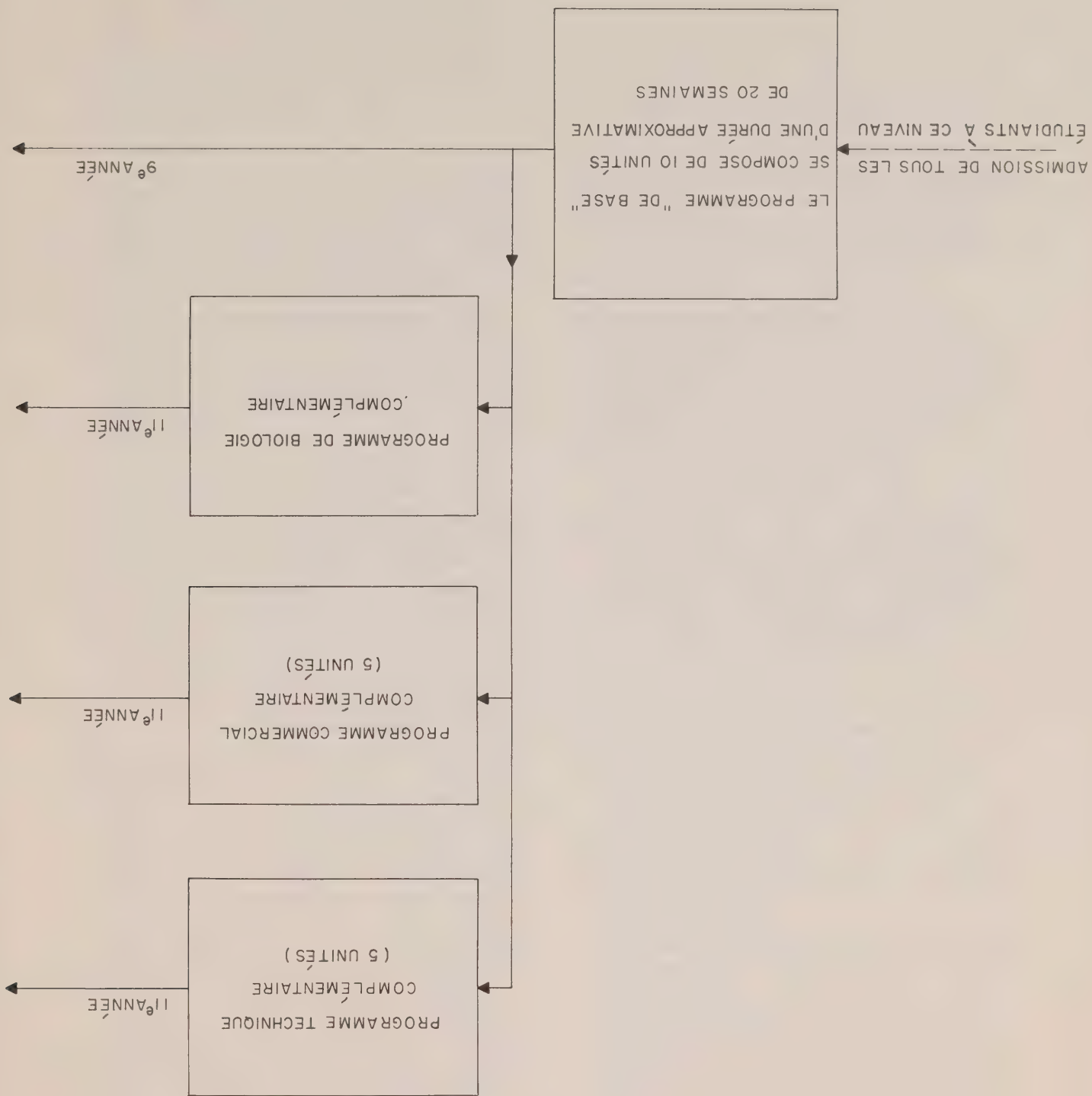
S-UI Mesures directes	T1 Mesures anglaises de longueur	T2 Mesures anglaises de surface	T3 Mesures anglaises de volume	T4 Mesures anglaises de poids	T5 Mesures métriques de longueur	T6 Mesures métriques de surface	T7 Mesures métriques de poids	T8 Lecture d'échelles
S-U2 Chaleur	T1 Théorie moléculaire	T2 Expansion	T3 Thermomètres	T4 Unités de chaleur	T5 Transmission de la chaleur	T6 Isolation	T7 Changement d'état	T8 Relation chaleur-travail
S-U3 Chimie	T1 Atomes et molécules	T2 Théorie atomique	T3 Tableau périodique	T4 Eau	T5 Air	T6 Combustion	T7 Oxydation	T8 Pollution de l'air
	T9 Acides et bases	S-U4 Nature des matériaux	T1 Densité et gravité spécifique	T2 Pression des fluides	T3 Action capillaire et tension de surface	T4 Solutions	T5 Pression de l'air	T6 Siphons et pompes
	T7 Résistance des matériaux	T8 Cristallisation	T9 Moulage et soudure	S-U5 Mesures de sécurité	T1 Lutte contre les incendies et mesures préventives	T2 Mesures de sécurité indus-trielle	T3 Mesures de sécurité en labo-ratoire	

Le lecteur a sans doute remarqué qu'il n'y a ni 8^e, ni 10^e année bien qu'elles soient exigées pour plusieurs métiers à Terre-Neuve et au Labrador. Jusqu'à présent, nous avons reçu assez peu de plaintes au sujet de cette "lacune". Un petit nombre d'étudiants qui avaient besoin d'une 8^e année ont demandé que l'on détermine pour eux un programme équivalent à la 8^e année; il se pour-rait qu'à l'avenir on tienne compte de ce besoin.

Le Comité a omis la 10^e année parce qu'il ne trouvait pas logique que l'on demande des niveaux d'études différents pour être admis à des mé-tiers très semblables. Les membres du Comité savaient aussi que les exi-gences relatives à la scolarité n'é-taient destinées qu'à réduire le nombre des demandes d'admission. D'autre part, on a éliminé la 8^e année parce qu'elle différait très peu de la 9^e année et que cette dernière n'était exigée que pour deux métiers. De plus, on tend de plus en plus à "relever" le niveau de scolarité exigé pour exercer un métier. Ainsi, alors que le métier de coiffeur pour hommes ne nécessi-tait auparavant qu'une 8^e année, on demande maintenant une 9^e année. Nous avons, par conséquent, décidé de prendre les devants. Le nombre rattaché à chaque année ne veut plus rien dire!

L'autre tâche qui incombat au Comité était de donner les grandes lignes du contenu du programme. La liste qui suit donne seulement une idée du genre de cours que doit com-prendre le programme. On n'y indi-que toutefois pas quelles en sont les "limites", les "normes" ou les "con-ditions". Pour être en mesure de dé-finir ces trois termes, il faudrait, à strictement parler, connaître les comportements terminaux. La liste des sujets était la suivante:

LA STRUCTURE GÉNÉRALE



pement de type "traditionnel", un grand nombre d'expériences se font encore à l'aide de ces instruments. Vous trouverez encore au programme, par exemple, l'expérience de "la balle et de l'anneau", ce qui ne devrait cependant pas empêcher les professeurs de la remplacer par une expérience équivalente, décrite dans le UNESCO Source Book for Science Teachers, où on utilise un clou et une jauge de fabrication domestique. Il ne faudrait pas non plus empêcher l'étudiant de consacrer son temps et ses efforts à la fabrication d'équipement. Celui qui s'appête à devenir un homme de métier devrait manipuler certains matériaux courants au moment où il reçoit son éducation de base.

La première tâche que s'était fixée le Comité consistait à établir la structure générale du programme décrite à la page suivante.

Tous les étudiants commencent par le programme de base. Une fois ce programme terminé, l'étudiant peut recevoir le diplôme de 9^e année et commencer son cours de formation dans l'un des métiers suivants :

Coiffure pour hommes
Briquetage
Charpenterie et menuiserie
Cuisine (commercial)
Couture et piquage
Conduite de matériel lourd
Conduite de camions lourds et de semi-remorques
Aide familiale auxiliaire
Réparation de véhicules automobiles
Plomberie et chauffage domestique
Poterie
Tissage

Après avoir atteint les objectifs du programme de base, les étudiants qui désirent se perfectionner dans les domaines suivants peuvent être admis au programme technique :

Entretien des moteurs d'avion
Moteur diesel (marine)
Dessin industriel
Électricité de base
Électronique de base
Électricité (installations électriques)
Moteurs diesel et à essence
Technologie de la construction
Technologie de l'électronique
Arpentage
Exploitation forestière
Réparation de matériel lourd
Machiniste
Mécanicien-moteur
Réparation de véhicules automobiles
(mécanique)
Montage de tuyaux à vapeur et tuyau-terrie générale
Réfrigération
Soudure (à l'arc ou au gaz)
Technologie électrique
Technologie mécanique
Technique du génie
Après avoir atteint les objectifs du programme de base, les étudiants qui désirent se perfectionner dans les domaines suivants peuvent être admis au programme commercial :

Soins de beauté
Commiss à la comptabilité
Commiss à la dactylographie
Tenue des livres
Secrétariat
Réception des clients dans un hôtel
Comptabilité
Administration des affaires
Administration d'un hôtel
Ayant réussi le programme de base, les étudiants qui désirent se perfectionner dans les domaines suivants peuvent être admis au programme de biologie :

Technologie des laboratoires médicaux
Technologie des laboratoires de rayons X
Sciences infirmières

Liures et matériel

Le programme une fois imprimé comprend un exposé des objectifs, un court texte de lecture et, ordinairement, une expérience suivie d'une liste d'ouvrages de référence. Chacun des fois que c'était possible, nous avons donné une série de références permettant aux professeurs et aux étudiants de choisir le texte qui leur convient, mais ils ne devaient pas se limiter à ces suggestions.

Quant aux livres, il faudrait mettre sur pied une bibliothèque groupant des ouvrages de référence scientifiques pour que les étudiants apprennent à se servir d'une bibliothèque, à choisir leurs livres et à développer leur sens critique plutôt qu'à acquiescer une bonne mémoire des faits.

Si les sciences sont liées à notre propre environnement. Nous arrivons-t-il souvent de trouver un bec Bunsen de conception spéciale, un trépied, de la gaze et un béccher gradué servant à autre chose qu'à faire bouillir de l'eau? Nous arrivons-t-il souvent de trouver une bouteille électrique ordinaire dans un laboratoire scientifique? Et pour-tant cet appareil a bien d'autres applications "scientifiques" que de faire chauffer de l'eau. Il faut un matériel spécialisé, surtout en ce qui concerne les différents instruments, afin de compléter les sens de l'homme. Les compteurs de courant et les microscopes en sont des exemples.

Étant donné que le programme a été conçu pour des laboratoires pos-sédant déjà en grande partie un équi-

presque légiste. De plus, cela ne laisse aucune place à l'étudiant et à la créativité de l'étudiant et du professeur. Parfois, les rédacteurs et le comité avaient hâte de connaître les réactions des étudiants et des professeurs concernés. Dans d'autres cas, le texte ou les exemples inventés nous renseignent mieux sur les objectifs. Les activités et les expériences n'ont pas toutes des objectifs clairement définis (en termes de comportement), mais elles nous semblent cependant valables, même si elles sont très difficiles à évaluer. Le choix des méthodes d'évaluation a été laissé au professeur sur place. On donne un modèle de feuille d'évaluation, mais on suggère d'utiliser au maximum la méthode d'évaluation directe du travail ou du projet présenté par l'étudiant.

Le cours est divisé en deux parties, l'une "de base" et l'autre "complémentaire" qui se subdivisent elles-mêmes en "unités", en "sujets" et finalement en "pages". Cette structure facilite les changements, étant donné que l'on peut à volonté ajouter ou enlever des "sujets".

On invite les gens à faire des suggestions, qui permettront aux professeurs de modifier certaines parties du programme, et à faire connaître leurs commentaires sur les méthodes et les normes d'évaluation. Au moment de la rédaction, on a attribué les "unités" à des rédacteurs, ce qui assure la cohérence à l'intérieur du sujet. Ces rédacteurs ont bénéficié des conseils du Comité provincial et ont tous travaillé à la même table, d'où leur titre d'auteur "principal". On s'est servi de références et de textes d'appui.

propres aux étudiants qui ont un objectif professionnel précis.

La nature de la matière elle-même constitue un autre facteur. Les sciences et la technologie sont des domaines changeants, c'est pourquoi la structure du programme doit permettre d'apporter des changements sans toutefois occasionner un bouleversement général.

Enfin il faut absolument faire une évaluation tant des étudiants que du contenu du programme.

La philosophie du programme

Bien que l'on considère souvent les sciences comme matière scolaire, elles sont aussi liées à notre environnement physique, à ses propriétés et à son influence sur notre vie. Dans le monde des affaires, de l'industrie et du commerce, les sciences touchent de très près aux matériaux, aux mécanismes, à l'hygiène et à la sécurité des individus. C'est pourquoi un programme de sciences doit être très pratique et accorder plus d'importance à l'expérience qu'au rendement, à l'observation de la réalité plutôt qu'aux théories, à l'environnement actuel plutôt qu'à l'histoire.

Contrairement à la majorité des programmes de sciences offerts dans les écoles, dont la philosophie est plus idéaliste et les limites extrêmement vagues, les Cours préparatoires à la formation professionnelle conçus pour les adultes comportent un ensemble de constantes clairement définies. Le contenu doit être approprié aux besoins de l'étudiant qui s'inscrit au programme et correspondre au métier ou à la profession qu'il envisage. À cause de la nature même de l'étudiant, le programme doit se composer de périodes assez courtes proportionnées à l'attention que peut

fournir l'étudiant, mais qui sont quand même assez longues pour assurer la cohérence avec le reste du programme. Le programme doit être individualisé pour que les étudiants puissent continuellement y être admis, y faire des progrès et y obtenir un diplôme. Les procédures et les objectifs doivent être définis clairement, ce qui devrait réjouir les partisans des objectifs opérationnels. Toutefois, nous avons donné une certaine flexibilité aux définitives rigoureuses pour permettre au programme d'avoir un peu de souplesse et d'évoluer. Nous parlerons de cette question un peu plus loin. La nature même des sciences appliquées exige que le cours comprenne l'expérimentation, l'édification et l'étude de cas pratiques.

L'influence de la philosophie et de l'environnement sur le fonctionnement du programme

La structure globale du programme a été conçue de façon à poser à l'étudiant un minimum de choix. De plus, on a établi un programme "de base" auquel tous les étudiants seront intégrés, ce qui retarde la nécessité de choisir jusqu'à ce que l'étudiant ait eu le temps d'examiner à fond les perspectives qui s'offrent à lui, soit grâce à des discussions avec ses collègues, soit à la suite de son travail dans le domaine des communications (en anglais).

On a mis sur pied trois programmes "complémentaires" pour permettre aux étudiants de suivre un cours lié plus directement à leur métier. Pour ce faire on a groupé les métiers en trois catégories: "technique", "commerce", "biologique".

Les objectifs ont été définis autant que possible en termes "opérationnels", ce qui peut donner naissance à une introduction pédante et

ELABORATION D'UN PROGRAMME DE SCIENCES À TERRE-NEUVE ET AU LABRADOR

A. Germani

Chef du Département de Sciences du Centre communautaire pour adultes de Stephenville, Terre-Neuve

Le premier objectif est imposé essentiellement par le ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration. Les deux autres ont un caractère plus "éducatif". Remarquez qu'on parle de "compréhension" dans les deux cas. Les partisans des objectifs opérationnels sursauteront sans doute en lisant ce mot. Nous pouvons cependant leur assurer qu'ils trouveront un réconfort dans les pages qui suivent.

Personne n'est complètement isolé, de même aucun programme de sciences n'échappe aux influences extérieures. Les facteurs qui influent sur le programme sont surtout ceux qui nous renseignent sur l'étudiant. Je classerais les facteurs extérieurs ainsi :

a) Des étudiants se joignent sans cesse au programme qui doit, par conséquent, être conçu de façon à permettre aux étudiants de travailler individuellement plutôt qu'en groupe.

b) Les étudiants ont des centres d'intérêt, des antécédents et un rythme qui exige du programme qu'il permette le travail individuel.

c) Les étudiants n'ont pas une idée précise du métier qu'ils désirent exercer. Le programme doit, par conséquent, être assez large pour offrir un choix de métiers assez variés, mais quand même assez définis pour ne pas sembler hors de

Le programme que décrit cet article fut le premier programme de sciences individualisé à faire partie du C.P.F.P. Le programme est bâti autour d'un noyau qui, tout en étant complet par lui-même, peut se développer en trois programmes terminaux différents. En plus de quelques détails sur ces programmes, on y retrouve les unités et les modules qui en font partie.

Introduction

Les sciences sont partie intégrante du Programme de Cours préparatoires à la formation professionnelle (C.P.F.P.) à Terre-Neuve et au Labrador depuis près de cinq ans. Bien que les méthodes d'enseignement et le programme de cours aient été modifiés, les objectifs, eux, demeurent inchangés, soit :

a) préparer les gens aussi rapidement que possible à entreprendre des cours de formation professionnelle ou à exercer des métiers qui nécessitent une certaine éducation de base;

b) satisfaire le besoin de comprendre les problèmes d'ordre scientifique auxquels se heurte le citoyen dans le monde dérivant de la technologie;

c) satisfaire le besoin qu'éprouve l'individu de sentir qu'il comprend les fondements de ce qui l'entoure.

nécessitent une autre orientation professionnelle. Dans ce cas, le sujet devrait pouvoir être en mesure d'entreprendre une nouvelle phase de formation. Qui plus est, cette façon d'agir porte atteinte à un principe fondamental de l'éducation: à savoir que l'éducation doit élargir les horizons de l'individu. À mesure que ses horizons s'étendent, à mesure que le sujet se rend compte des divers choix qui s'offrent à lui, à mesure que ses intérêts et ses capacités augmentent, il va de soi que l'objectif professionnel qu'il s'était fixé peut changer. Un programme d'éducation doit non pas gêner la possibilité de changer d'objectif,

NOTES

1. Mauritz John, Jr., *Definitions and Models in Curriculum Theory*, *Contemporary Thought on Public School Curriculum*, Short, E.C. et Marconiti, G.D., William C. Brown Company, éditeurs, Dubuque, Iowa, 1968, p. 49.
2. *Ibid.*

Note de la rédaction:

Notre ministère ne considère pas les vues de M. Lynn comme étant exactement les siennes lorsqu'il laisse sous-entendre qu'un but spécifique professionnel doit être choisi avant qu'un stagiaire puisse avoir accès au C.P.F.P. sous l'égide de la Main-d'oeuvre, quoiqu'en pratique, ce fut la façon de procéder dans le Ministère, toutes les fois que cela était possible.

L'élément formation préparatoire à l'emploi dans le cadre du C.P.F.P. se donne pour but d'élargir l'horizon professionnel des personnes qui ont un bas niveau d'instruction formelle. Ceci indique clairement que plusieurs stages dans de tels programmes vont réviser ou changer leurs aspirations à la mesure de l'augmentation de leurs capacités et de leur compréhension.

La distinction entre la formation et l'instruction n'est pas simplement sémantique mais elle n'est pas pour autant qu'une dichotomie. L'appel de M. Lynn pour attacher moins d'importance aux buts professionnels ne veut pas dire nécessairement que le C.P.F.P. devrait abandonner son orientation professionnelle. M. Lynn soulève, ici, d'importantes questions quant aux façons que pourrait emprunter cette forme de formation des adultes pour atteindre les buts qu'elle se fixe.

De fait, il y a une différence fondamentale entre l'éducation et la formation.

Cette distinction est intentionnelle. L'éducation vise à préparer l'individu à exécuter des fonctions indéfinies dans des situations imprévisibles tandis que la formation prépare l'individu à exécuter des fonctions définies dans des situations prévues.¹

On pourra soutenir que dans le contexte des C.P.F.P. la différence est superficielle, car elle ne tient qu'à la sémantique. On explique couramment l'origine de cette différence terminologique par le principe fondamental contenu dans l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique. L'article 93 de cette loi place en effet l'éducation sous la compétence provinciale. Vouloir éviter toute idée de violation des droits provinciaux, le gouvernement fédéral utilise donc délibérément le terme "formation" chaque fois qu'il se réfère aux programmes financés en vertu de la loi sur la formation professionnelle des adultes, bien que ces programmes soient administrés par les provinces.

Cependant, si raisonnable qu'il soit, cet argument repose sur une pétition de principe; il s'agit de bien plus que d'une question de sémantique. En effet, c'est le but du programme qui détermine nécessairement la conception, ses objectifs et son contenu. Quand il s'agit de formation, les objectifs et le contenu doivent être établis d'après une analyse des fonctions précises à exécuter et des situations particulières dans lesquelles elles doivent être exécutées. Quand il s'agit d'éducation, les objectifs et le choix du contenu doivent être établis en fonction de la portée de l'enseignement qui doit être aussi large et aussi complet que possible.²

On peut constater l'application de cette théorie en examinant les programmes actuels des C.P.F.P. et les perfectionnements proposés. Pour ce faire, il faut les examiner dans leur contexte. Les programmes des C.P.F.P. font partie d'une structure de formation établie par le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration. Cette structure a été conçue pour permettre de choisir des programmes de formation particuliers destinés à répondre aux besoins personnels des clients de Main-d'œuvre Canada. À l'heure actuelle, la conception des programmes de formation, C.P.F.P. compris, se fonde sur l'hypothèse que l'on connaît l'objectif professionnel du stagiaire avant de tracer son programme de travail. Si l'on accepte cette hypothèse, les effets subséquents sur les programmes C.P.F.P. sont très logiques. En principe, on s'efforce surtout de réunir les connaissances qui sont nécessaires pour réussir le cours de formation qui suit le C.P.F.P. et on établit le programme de l'élève en fonction de ses principales lacunes. En fait, les objectifs et le contenu du cours sont établis d'après la projection de fonctions précises que l'élève aura à exécuter dans des situations précises.

Il y a au moins une bonne raison pour laquelle cette conception est erronée et au moins deux autres pour lesquelles elle est mauvaise. Elle est erronée car on ne peut s'attendre à ce qu'une personne qui se trouve à un niveau fonctionnel inférieur à la norme puisse manifester des aptitudes, des capacités ou un sujet d'intérêt lui permettant de connaître, d'une façon positive, un seul objectif professionnel. Il y a trop de variables en cause au cours de l'éducation de base. D'autre part, cette conception est mauvaise, car parfois après la fin du cours de formation, les fluctuations du marché du travail

- Les organisations d'enseignement post-obligatoire (au premier rang desquelles les universités) doivent être ouvertes et répondre à la fois aux besoins des jeunes gens et à ceux des adultes.

NOTES

1. L'Observateur de l'OCDE, juin 1973, n° 64.
2. L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

EDUCATION DE BASE DES ADULTES ET C.P.F.P.

K. Lynn

Instituteur à Wascana Institute of Applied Arts and Sciences, Regina

Par éducation de base des adultes, on désigne des programmes d'éducation destinés à préparer l'individu à une meilleure adaptation dans un contexte social donné.

Il va de soi que, dans cette définition, les expressions "meilleure adaptation" et "contexte social donné" ne doivent pas être prises au pied de la lettre mais en fonction d'une situation précise. Par exemple, l'éducation de base des adultes dans un pays africain en voie de développement ne ressemblera guère à un programme canadien correspondant. D'une façon générale, les programmes d'éducation de base des adultes sont associés à l'alphabétisation; par contre, au Canada, le niveau d'éducation de base reconnu est parfois la 12^e année ou l'équivalent.

Au Canada, l'éducation de base des adultes prend surtout la forme de

cours préparatoires à la formation professionnelle. De fait, on utilise souvent ces deux termes indifféremment.

Les programmes des C.P.F.P. sont destinés à répondre à un objectif

très valable: relever le niveau scolaire du chômeur ou du sous-employé en vue de le préparer à une formation professionnelle. Dans cet objectif, on englobe couramment le développement d'une "dynamique de la vie", c'est-à-dire des aptitudes jugées nécessaires à la vie courante, dans le contexte canadien. À ce point de vue, l'éducation de base des adultes et le C.P.F.P. ont beaucoup en commun.

Toutefois, ces deux programmes diffèrent sur un point fondamental.

Un simple examen de leur titre respectif révèle cette différence, l'éducation de base et Cours préparatoires à la formation professionnelle.

tre encore ses chances dans l'existence pendant une grande partie de sa vie d'adulte. Il est donc nécessaire de relier entre elles beaucoup plus étroitement toutes les politiques sociales qui interviennent ici, c'est-à-dire les politiques de l'éducation et de l'emploi, la politique sociale et la politique des revenus.

Nous sommes donc amenés à conclure qu'un système d'éducation récente ne peut être mis sur pied que si les diverses administrations publiques concernées (éducation, travail et affaires sociales) coordonnent leur action, et si les groupes sociaux intéressés (employeurs, syndicats, enseignants et parents) sont associés à la définition de la politique à suivre. En ce sens, l'éducation récurrente est le type même d'un problème de gouvernement moderne, puisqu'elle met en jeu les divisions classiques, "verticales", de l'appareil gouvernemental, et qu'elle nécessite, sous une forme ou sous une autre, la participation des intéressés à la prise des décisions. C'est le seul moyen possible pour engager vigoureusement et pour mener à son terme une réforme sociale aussi profonde.

Un certain nombre de mesures particulières semblent commander le succès de toute l'entreprise; ce sont les suivantes.

- Comme le moment décisif, dans le processus de la sélection sociale, se situe entre l'âge de 16 à 19 ans, une réforme du cycle terminal de l'enseignement secondaire est indispensable. L'essentiel est ici de savoir si, à l'avenir, les ressources disponibles serviront, non seulement à prolonger les études terminales de type traditionnel, mais aussi à mettre au point un système d'options plus complet et plus souple.

ple, offrant aux jeunes gens une possibilité de travailler dans un emploi rémunéré ou une organisation sociale au titre de leurs études.

- Pour qu'une telle réforme aboutisse, il faudrait que les employeurs fassent davantage d'efforts pour offrir aux jeunes gens des perspectives d'emploi et des modèles de carrière qui leur conviennent. Le choix obligatoire entre le service militaire, l'université ou des tâches répétitives très ennuyeuses est une des sources principales des difficultés actuelles.

- Les politiques de réforme de l'enseignement secondaire terminal devraient comporter la notion d'un droit au bénéfice des études supérieures volontairement différées, à l'intérieur d'un système post-secondaire réorganisé et plus souple.

- Pour que ce droit corresponde à des possibilités réelles, il faudrait que des mesures appropriées, relevant de la politique sociale, de la politique de l'emploi et de la politique financière, constituent des incitations à participer à l'éducation récurrente.

- Les transformations structurelles envisagées n'auront aucun effet si elles ne s'appuient pas sur de nouvelles méthodes pédagogiques reliant effectivement la théorie à la pratique en un même processus d'apprentissage qui corresponde mieux aux motivations d'un public tout aussi attiré par l'action pratique que par des disciplines abstraites.

- Il faut pour cela que les relations réciproques entre les établissements d'enseignement et la collectivité soient beaucoup plus étroites, et qu'un nombre beaucoup plus grand d'institutions sociales de toute sorte admettent qu'elles ont des fonctions pédagogiques.

c'est la collectivité elle-même qui remplirait les fonctions de l'école. Inversement, les traditionalistes plaident pour un retour à un système plus sélectif, afin de maintenir les études à un niveau élevé et de protéger les valeurs morales traditionnelles. Certains pays combinent les deux méthodes et "déscolarisent" les enfants les moins doués afin de consacrer pour les autres un enseignement de haut niveau.

Mais ni la "dé-scolarisation" ni la "sélection d'une élite" ne représentent vraiment la solution de l'avenir. Les partisans de la première ne veulent pas voir que les sociétés industrialisées très complexes dans lesquelles nous vivons ne peuvent guère survivre sans un système d'enseignement organisé où les jeunes gens puissent acquérir des connaissances et des compétences techniques précises. Leurs adversaires ne se rendent pas compte du fait que l'expansion de l'enseignement est inséparable du mouvement général d'expansion de la société. Il se produit le phénomène socio-économique suivant: au fur et à mesure que le revenu personnel et le revenu national s'élèvent, de nouveaux groupes sociaux aspirent à un niveau d'instruction qui était auparavant le privilège des classes plus favorisées. La tendance à la démocratisation de l'enseignement est irréversible.

Dans ces conditions, pourquoi ne pas tenir compte des faits et reconnaître la portée du mouvement qui, dans la plupart des pays, commence déjà à donner un développement prodigieux à la formation et aux études à l'intérieur même de la vie active? Pourquoi ne pas relier cette formation à l'enseignement élémentaire en un système cohérent de

Il semble bien en effet que l'éducation récurrente, sous une forme ou sous une autre, soit la seule solution viable qu'on puisse opposer au système actuel. Evidemment, il serait naïf de croire qu'un système complet d'éducation récurrente puisse être créé d'un seul coup, sans co-exister avec certains prolongements du système traditionnel. L'essentiel, c'est qu'on ait la possibilité de les rattacher l'un à l'autre et de les mettre au service d'un ensemble d'objectifs communs.

Si l'éducation récurrente peut être considérée comme une solution possible aux problèmes d'égalité et de qualité de la vie qui se posent dans les sociétés industrielles du XX^e siècle, caractérisées par une urbanisation, une complexité d'organisation, une technicité croissante, et aussi par une expansion économique continue qui permet d'envisager pour tous le droit et la possibilité réelle d'accès à la formation permanente, quels seraient les éléments de la politique à suivre? *Eléments d'une politique de réforme*

L'éducation récurrente est quelque chose de plus que la formation continue, la formation permanente ou l'éducation des adultes: elle implique un aménagement nouveau des possibilités de formation qui remet en cause la structure de tout le système d'enseignement. Ce réaménagement ne peut être effectif que si le système d'enseignement traditionnel et les différentes filières de formation des adultes s'intègrent dans le cadre d'une politique d'ensemble qui permette à chacun d'accroître

droits et de devoirs en matière d'éducation, correspondant à un aménagement plus satisfaisant de la vie professionnelle et des possibilités de participation sociale?

briser le privilège des jeunes gens de 16 à 19 ans, qui ont le monopole de l'accès à l'enseignement supérieur, car il favorisera toujours les enfants des classes supérieures; étendre à l'âge adulte, particulièrement aux premières années de l'âge adulte, le bénéfice du droit à l'éducation; encourager les entreprises, les syndicats et l'administration publique à se charger de l'instruction et de la formation des individus; et imaginer des procédures plus souples pour l'acquisition des qualifications professionnelles. Telles sont quelques-unes des mesures qui paraissent indispensables pour que l'enseignement demeure un facteur d'égalité sociale. Le XIX^e siècle a favorisé l'ascension sociale de l'autodidacte, la première moitié du XX^e siècle celle des enfants instruits, pourquoil la deuxième moitié de ce siècle ne marquerait-elle pas l'achèvement de l'adulte-jeune, homme ou femme, auquel le droit à l'éducation serait reconnu pendant une bonne partie de sa vie active?

L'éducation récurrente et la pédagogie

Si les jeunes adultes doivent constituer un jour une fraction importante de la clientèle du système d'enseignement, il sera nécessaire de rompre avec les traditions pédagogiques actuelles. A la différence de l'animal, qui apprend uniquement par la pratique, on sait que l'être humain s'instruit à la fois par la théorie et par la pratique. Ce principe pédagogique est souvent méconnu dans l'enseignement à cause de la séparation entre enseignement général et enseignement professionnel, et du divorce entre la théorie et la pratique. Par voie de conséquence, les écoles et les Universités sont isolées, sans nécessité aucune, du monde environnant. Il est très souhaitable que le niveau intellectuel exigé soit

élevé et que les écoles et les Universités exercent en quelque sorte une fonction critique à l'égard de la société existante, mais cela n'empêche pas que les enfants et les jeunes gens assimilent mieux la théorie lorsqu'ils en comprennent l'incidence pratique. Enregistrer des connaissances sans rapport avec le monde réel est un non-sens, et cela conduit beaucoup d'enfants à un échec certain. C'est précisément une des raisons du discrédit où tombent souvent aujourd'hui les écoles et les Universités. Le phénomène de "dé-scolarisation", qui est effectivement sensible dans un certain nombre de pays, s'explique par le sentiment que la pédagogie traditionnelle n'est plus capable de rivaliser avec l'expérience acquise à l'extérieur de l'école.

Notre conclusion est qu'il faut établir beaucoup plus de points de contact entre l'école et la réalité extérieure, entre le système d'enseignement traditionnel et la formation ou le travail actif dans l'industrie, entre le développement intellectuel et le développement pratique de l'individu. On ne pourra y parvenir que si l'on reconnaît à toutes les institutions sociales, et non aux seuls établissements scolaires et universitaires, une fonction pédagogique.

Les solutions de remplacement

Nous ne devons donc pas nous dissimuler que l'école et l'université traditionnelles pourraient très bien perdre graduellement de leur importance. Etant donné les difficultés que soulève le système d'enseignement de masse vers lequel de nombreux pays progressent à grands pas, les partisans d'une "dé-scolarisation" recommandent d'abandonner l'enseignement scolaire tel que nous le connaissons actuellement pour l'apprentissage dans le monde réel:

à toutes les formules à la mode dans nos sociétés industrielles, par exemple à la "participation", à la "démocratie dans l'entreprise", à la "mobilité d'adaptation" et à la "mobilité", à la "créativité dans le travail", ne doit-on pas d'abord ouvrir l'accès à l'enseignement et à la formation, qui sont aujourd'hui des facteurs essentiels de la réussite professionnelle?

Il est certain que l'on s'engage de plus en plus dans cette direction, si l'on en juge par l'extraordinaire expansion de l'éducation des adultes, qui résulte à la fois de la demande privée, de l'action des pouvoirs publics en faveur du développement de la formation permanente, et des conventions collectives entre les employeurs et les syndicats. Ce mouvement va certainement se poursuivre, et il ne semblera plus possible de considérer comme deux univers à part le système d'enseignement traditionnel destiné aux jeunes gens et les institutions non scolaires pour l'éducation et la formation des adultes. Seule une coopération beaucoup plus étroite entre les pouvoirs publics, l'industrie et le commerce, les syndicats et les autres institutions sociales permettra de mettre sur pied le système d'éducation recourte de l'avenir, qui sera plus complexe, mais aussi plus adapté aux réalités que notre enseignement actuel.

Un tel système, qui permet aux individus de commencer à travailler ou d'avoir une activité sociale sans que cela les empêche d'entreprendre plus tard des études, puisqu'ils en auraient la possibilité tout au long de leur existence, serait probable-ment le moyen le plus rationnel d'assurer la liaison entre le système d'enseignement et le système économique. Car, de cette façon, les individus pourraient entrer dans le

Le problème économique nous amène à l'enseignement et l'accès au revenu. On peut penser qu'à l'origine de l'idée de méritocratie, c'est-à-dire d'une société fondée uniquement sur les différences d'aptitude, il y a la déception éprouvée devant l'impus-sance des idéologies politiques à modifier la structure des revenus et de l'organisation sociale. "Que le meilleur ou la meilleure gagne, grâce à l'égalité d'accès à l'enseignement." Ou encore: "si nous, les parents, ne sommes pas égaux, qu'au moins nos enfants le deviennent, grâce à l'instruction...". Ainsi pourrait-on traduire les aspirations sociales fondamentales qui sont à l'origine de la demande d'éducation. Nous devons pourtant reconnaître qu'en dé-pit de l'expansion considérable qu'il a connue au cours des vingt dernières années, l'enseignement n'a pas contribué autant qu'on l'espérait aux progrès de l'égalité sociale.

L'éducation récurrente et l'égalité devant l'enseignement

système d'enseignement et en sortir selon les exigences de leur carrière et leurs aspirations sociales. Ils pourraient eux-mêmes prévoir leur avenir en fonction de l'état de leurs connaissances et de leur expérience pratique.

Il ne s'agit pas de remédier à la persistance des inégalités en renonçant à se servir de l'enseignement comme d'un moyen de redistribution des chances mais, au contraire, en rattachant davantage cette politique aux autres types de mesures qui vont dans le même sens et en renforçant ainsi son efficacité. Le combat pour l'égalité doit être mené simultanément sur plusieurs fronts et ne doit pas avoir pour terme la fin de l'ado-lescence. Nous devons à la fois:

- les femmes se trouvent dans une situation particulièrement difficile car, après leur avoir fait faire des études toujours plus poussées, nous les mettons dans l'obligation douloureuse de choisir entre leur famille et leur carrière;

- un nombre croissant de cadres d'âge mûr se trouvent en chômage parce que leurs qualifications sont dépassées par l'évolution de l'économie et des techniques;

- la retraite est pour beaucoup de gens un moment critique qui exige manifestement une préparation particulière.

Lorsqu'on considère l'ensemble de ces difficultés, on n'a guère l'impression que les structures de l'enseignement et les possibilités qu'il offre aient suffisamment changé pour répondre aux nouvelles conditions de la vie professionnelle et sociale et pour permettre aux individus d'organiser leur existence avec toute la liberté dont ils éprouvent aujourd'hui le besoin. Vouloir dépasser les systèmes actuels comme s'ils avaient pour mission essentielle de fournir des "produits de l'enseignement" correspondant à un modèle préconçu, c'est se faire de l'enseignement comme de l'économie une idée abusivement simplifiée.

L'enseignement et l'économie

Personne ne niera qu'il faut nécessairement une certaine concordance entre la production de l'enseignement et les besoins de l'économie. Or il est incontestable que, en dépit des progrès rapides de la planification, jamais la disparité n'a été aussi grande, comme en témoignent les difficultés d'emploi rencontrées par les diplômés des écoles et des universités. La raison essentielle en est que, dans une société démocratique

que, c'est-à-dire dans une société ouverte, la demande sociale d'éducation ne tient compte qu'en partie des qualifications demandées sur le marché du travail. Elle traduit seulement les désirs et les espoirs d'égallité et d'accomplissement personnel que les individus et les familles nourrissent pour l'avenir de façon assez vague. Cette demande échappe toujours aux limites rigides des prévisions économiques dans lesquelles on voudrait l'enfermer.

La solution consiste-t-elle alors à mieux ajuster l'offre à la demande en améliorant l'orientation professionnelle et l'information sur les carrières et les qualifications scolaires correspondantes? Ce serait à coup sûr une excellente chose, mais le vrai problème est celui du maintien ou de la suppression de l'alternance. Tant que le seul choix offert aux jeunes gens sera, comme c'est le cas actuellement, ou bien d'entrer dans l'enseignement supérieur, avec les perspectives financières, ou bien de commencer à travailler, c'est-à-dire de passer de l'autre côté de la barrière, il est évident que la demande sociale d'éducation croîtra au-delà des capacités d'absorption de l'économie. On peut ajuster les prix relatifs de la main-d'œuvre instruite et de la main-d'œuvre non instruite, mais est-ce que le coût social et individuel de cet ajustement n'est pas trop élevé pour justifier un système de sélection sociale par le biais de l'enseignement qui ressemble assez à une immense gare de triage?

Les transformations de la société et de l'économie appellent nécessairement un type quelconque d'enseignement et de formation qui permette à l'individu de progresser et de s'adapter aux changements. Si l'on veut donner un contenu réel

toujours plus poussées, parce qu'ils savent très bien que leur avenir est en jeu. Un grand nombre d'entre eux admettraient probablement que leurs enfants auraient intérêt, pour développer leur personnalité de façon satisfaisante, à acquiescer d'abord à quelque expérience pratique au lieu de se précipiter, un peu à l'aventure, dans l'enseignement supérieur. Mais comme, dans le système actuel, c'est à la sortie de l'école secondaire qu'on a le plus de chances de pouvoir poursuivre des études, il est très risqué de retarder l'entrée des jeunes gens dans l'enseignement supérieur. Que se passerait-il au contraire si l'on pouvait modifier le système de telle sorte qu'on ne soit plus contraint à des décisions irrévocables, s'il y avait égalité d'accès à l'enseignement supérieur entre les adultes et les jeunes gens, s'il était normal que, dans la vie de chacun, les périodes de travail alternent avec les cycles d'études? En d'autres termes, est-ce qu'un système d'"éducation récurrente" permettrait de résoudre à la longue la crise manifeste que traverse aujourd'hui l'enseignement dans de nombreux pays de l'OCDE?

L'éducation récurrente et l'individu

Pour répondre à cette question, examinons d'abord l'intérêt de l'éducation récurrente pour l'individu. L'enseignement est une institution qui a pour fonction très particulière de relier (mais non forcément d'"adapter") l'individu à la société qu'il entoure. Le "système" d'enseignement se compose en réalité d'une suite d'interventions dans la vie de l'individu, et présente approximativement les divisions suivantes: 5 à 10 ans (primaire), 11 à 16 ans (secondaire), 16 à 19 ans (secondaire --classes terminales) et 19 à 25 ans (post-secondaire).

Tout semble indiquer que ce schéma traditionnel, à l'intérieur duquel on allonge progressivement pour les adolescents la durée des études à plein temps, n'est plus aussi adapté aujourd'hui qu'autrefois. Si nous analysons en détail les différentes phases de l'existence d'un homme d'aujourd'hui et le profit qu'il pourrait tirer de l'enseignement pour son développement personnel, nous apercevons de nombreuses incompatibilités entre le système traditionnel et les exigences réelles du développement de l'individu; nous ferions en particulier les constatations suivantes:

- le choix obligatoire entre la poursuite des études dans des établissements à temps plein et l'entrée sans transition dans la population active ne permet guère aux adolescents d'aujourd'hui de manifester toute la diversité de leurs aptitudes et de leurs aspirations;
- l'accès au monde du travail ou toute autre activité sociale provoque souvent chez l'individu une prise de conscience de lui-même du point de vue des motivations, des ambitions, des espoirs et des buts; la question se pose de savoir pourquoi toutes les chances d'éducation seraient offertes avant que cette expérience ait pu avoir lieu;
- pour beaucoup de jeunes gens d'aujourd'hui, tout ce qui est extérieur à l'école est un monde étranger et assez effrayant; il faut donc établir d'avantage de contacts entre ces deux univers;
- bien que l'enseignement semble relié à la société puisqu'il prépare à des carrières déterminées, beaucoup de gens changent complètement d'orientation après leur entrée dans la vie active;

L'ÉDUCATION RÉCURRENTTE: UNE SOLUTION À LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT?

J.R. Gass

Directeur du Centre de l'OCDE² pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement

millions--s'élèvent une formation à temps partiel ou des cours du soir. Les enseignants sont 9 millions--environ 3% de la population active. On ne connaît pas partout les chiffres concernant le personnel non enseignant, mais pour l'ensemble des pays de l'OCDE, le total s'élève certainement à plusieurs millions. L'enseignement est donc dans les pays de l'OCDE la plus importante activité organisée. Il est aussi en pleine expansion. En dix ans, de 1960 à 1970, le nombre de personnes recevant un enseignement a augmenté d'environ un quart. L'expansion la plus forte s'est produite dans l'enseignement non obligatoire, où les effectifs ont augmentés de 26 millions, tandis que l'enseignement obligatoire atteint, lui aussi, le chiffre d'environ 10 millions de personnes.

L'essentiel est maintenant de savoir si cette expansion peut se poursuivre au cours des années 70 sans remettre fondamentalement en cause la nature même du système d'enseignement. Il est évident que, sous sa forme actuelle, cette croissance provoque un mécontentement très répandu. Pour en changer l'orientation, il faut comprendre à quelles forces elle obéit.

Si l'enseignement connaît une telle expansion, c'est qu'il est devenu l'instrument de la sélection sociale. Les parents, même s'ils s'effraient parfois du chaos qui résulte de l'accumulation de toutes les demandes individuelles, désirent pour leurs propres enfants des études

Si l'OCDE consacre tant d'efforts aux problèmes d'enseignement, c'est qu'il est désormais évident qu'il existe une relation étroite entre l'enseignement et le progrès économique et social. Il est communément admis aujourd'hui, ce qui n'était pas du tout le cas il y a vingt ans, que l'enseignement, en dehors même du rôle qu'il joue traditionnellement dans la préparation des jeunes gens à leurs responsabilités de citoyens, apporte une solution à de nombreux problèmes sociaux, en permettant par exemple aux enfants socialement défavorisés de rattraper leur retard grâce à l'éducation pré-scolaire, ou aux travailleurs adultes de s'adapter aux nouvelles conditions de l'économie. La nouveauté fondamentale, c'est aujourd'hui, dans les sociétés avancées, chacun est persuadé que des connaissances plus étendues et des qualifications supérieures sont le plus sûr moyen de progresser dans l'échelle des revenus et dans la hiérarchie sociale, et que l'enseignement, qui permet à tous d'acquérir ces connaissances et ces qualifications, est l'un des fondements de l'égalité.

Cette croyance a provoqué au cours des vingt dernières années une expansion considérable de l'enseignement. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ 180 millions de personnes--soit à peu près le quart de la population--s'élèvent actuellement un enseignement scolaire ou universitaire traditionnel. Beaucoup d'autres--peut-être l'équivalent, à temps complet, de 15 à 20

Qu'il s'agisse des désavantages ou des membres plus privilégiés de notre société, un des grands avantages de ce mode de formation récurrente, en regard à l'éducation et à la formation professionnelle, c'est qu'elle permet d'assurer un rapport étroit entre la vie et l'apprentissage au sens large. En outre, elle permet de donner une instruction dépassant le cadre des programmes conventionnels assurés dans les établissements de formation et de l'intégrer de manière cohérente au développement de la carrière de l'individu. Par conséquent, ce nouveau concept représente une gageure pour les enseignants, les administrateurs et les conseillers qui se consacrent aux systèmes de formation des adultes puisqu'il leur faut examiner les besoins d'instruction de chaque stagiaire ou élève dans le cadre plus large du développement de sa carrière. Le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration encourage cette nouvelle approche en introduisant des plans de carrière pour les clients dont les besoins de formation sont complexes. L'enseignement en salle de classe continuera à jouer un rôle vital dans l'aide apportée à certains pour leur permettre de devenir plus "productifs" et d'apporter davantage à la société, tout en tirant de leur emploi davantage de satisfaction; toutefois il devra être renforcé par l'expérience qui ne s'acquiert que dans le milieu de travail et la pratique.

En dépit des nombreuses discussions sur le "changement d'éthique dans le travail", le travail n'en demeurera pas moins pour beaucoup un facteur dominant de la vie (ce qui ne veut pas dire qu'il en sera le but

ultime). Ce dont nous avons besoin, par conséquent, et ce que l'éducation récurrente peut nous aider à comprendre, c'est de reconnaître la complémentarité des rôles de la formation professionnelle et de l'épanouissement humain, de manière plus générale. Il n'est donc plus question de considérer que la "seconde chance" offerte grâce à la formation de Main-d'œuvre Canada doit être la dernière chance permettant de répondre à tout un ensemble de buts éducationnels, culturels et professionnels concurrents. L'adulte qui a suivi les C.P.F.P. n'est pas perdu à jamais pour le reste du système d'enseignement, une fois ce cours de rattrapage terminé; il peut se sentir l'enfant de poursuivre ses études, ou de devenir historien, musicien ou marin. Il peut se voir offrir de nouvelles occasions de formation professionnelle et les chances de s'instruire à temps partiel lui sont partout offertes. Et il est probable que l'expérience la plus valable qu'il pourra retirer des C.P.F.P. ne sera tant l'acquisition de nouvelles connaissances ou d'un perfectionnement figurant au programme, que le sentiment renouvelé de sa propre faculté d'aprendre--que ce soit dans la vie, dans son travail ou en salle de cours.

Le concept de l'éducation récurrente ne commence que depuis peu à pénétrer la politique de formation de Main-d'œuvre Canada. Mais il semble qu'on puisse prédire sans se tromper qu'il est promis à une expansion rapide, tant dans ce domaine particulier que dans d'autres. Si les années soixante ont représenté la décennie de l'enseignement postsecondaire, les années soixante-dix seront celles de l'éducation récurrente.

rière". Mais dans cette brève introduction, nous voulons insister sur certaines de ses conséquences particulières.

En ce qui concerne le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, l'éducation récurrente (ou plus précisément la "formation récurrente") a une portée spéciale. L'une des premières responsabilités du Ministère est d'assurer dans le cadre du Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada (P.F.M.C.) une formation donnée aux travailleurs adultes en vue d'améliorer leur potentiel de revenu ou leurs possibilités d'emploi. Depuis la mise en exercice de ce programme, en 1967, on a reconnu qu'on serait amené à former les travailleurs plusieurs fois, si l'on voulait satisfaire à la demande fluctuante du marché du travail. Cependant, vu la nature des demandes de formation présentées au cours des premières années d'exercice de ce programme, demandes créées d'une part par le retard accumulé des besoins de main-d'œuvre et d'autre part par le niveau élevé de chômage de la fin des années 60, on a surtout considéré que le but de ce programme était d'offrir une "seconde chance" à ceux qui n'avaient pas pu recevoir pendant leur jeunesse une formation professionnelle ou une éducation adéquate. A présent, le Ministère oriente de plus en plus sa politique sur le principe de cette éducation récurrente en matière de recyclage; il a donc mis au point récemment de nouvelles politiques en vue de faciliter la mise en oeuvre d'un programme offrant aux travailleurs "plus qu'une seconde chance".

On a déjà mentionné, plus haut, une des raisons fondamentales de la politique de la formation professionnelle, à savoir, aider le travailleur à s'adapter aux changements des besoins du marché du travail; mais il

Y en a d'autres. Pour le travailleur qui a besoin de recevoir une formation professionnelle spécifique lui ouvrant des débouchés, c'est une utilisation souvent plus efficace des deniers publics (et plus souhaitable pour le travailleur) que de lui permettre de suivre un cours de brève durée spécialisée et répondant à ses besoins immédiats, plutôt que de lui faire suivre un cours de longue durée, dont il ne se servira qu'en partie, une fois qu'il aura trouvé un emploi dans ce domaine particulier. Cependant, on ne peut assurer une bonne formation que si le travailleur peut reprendre sa formation par intervalles en vue d'acquérir les compétences supplémentaires dont il a besoin. Il s'agit donc de lui assurer cette formation périodiquement (ou de manière récurrente), au fur et à mesure de l'évolution des besoins du marché et des débouchés.

Pour le Canadien désavantagé qui manque d'instruction de base ou de formation professionnelle et qui ne peut donc bien se défendre au milieu de la compétition du marché du travail, le problème est ardu. Il est évident qu'il aura beaucoup de chemin à faire pour combler cet handicap. On a souvent suggéré que le Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada assure de plus longues périodes de formation initiales, par exemple dans le cadre des C.P.F.P., pour aider plus efficacement ces désavantagés. Le Ministère part cependant du principe que pour aider les gens à réussir dans le monde du travail, il ne faut pas les en écarter pendant une longue période, mais plutôt les aider à grimper l'échelle d'une profession, échelon par échelon, et leur assurer une formation supplémentaire quant ils en ont besoin. Autrement dit, le type de formation récurrente semble mieux répondre aux besoins des désavantagés que ne le ferait une simple prolongation de la formation.

- Colle, colle d'amidon, papier pour diagramme, graphique et papier fort
- Colle servant à la confection d'affiches
- Té, règles et autres instruments à dessin.

L'ÉDUCATION RÉCURRENTTE ET LA FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

N.K. Chippindale

*Direction de la formation de la main-d'œuvre
Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration*

Dans l'article qui suit, M. J.

Gass offre une vue d'ensemble sur une idée qui, semble-t-il, devrait avoir de plus en plus de répercussion sur le mode de pensée de tous ceux qu'intéressent l'avenir de l'éducation et de la formation, et plus spécialement les besoins de formation des adultes. Cette idée, c'est celle de l'éducation récurrente. Elle diffère d'une manière subtile mais importante du concept de l'éducation permanente ou de l'éducation continue et des autres formes d'éducation pour les adultes. Sans négliger l'apport des études à temps partiel qui forment une si grande partie des autres modes de formation, l'éducation récurrente met fortement l'accent sur l'apprentissage à temps complet, et cela, à différentes périodes de la vie de l'adulte. Cette forme d'éducation est pratiquement inconcevable sans un support financier adéquat durant ces périodes. En outre, l'éducation récurrente est fortement liée à la formation professionnelle, tout en ayant des objectifs de formation qui s'adressent à la personne humaine d'une façon plus générale. Ainsi, elle partage nombre de points avec le programme de formation de la main-

L'éducation récurrente implique également une redistribution importante des ressources sociales entre les différents groupes d'âge, ce qui revient à briser, comme l'écrit M. Gass, "le monopole de la cohorte des 16 à 19 ans, à qui semblait réservé l'accès à l'enseignement supérieur".

L'éducation récurrente pourrait avoir des incidences d'une grande portée sur tout le système d'enseignement, sur l'éducation postsecondaire et sur la formation des adultes. Elle pourrait aussi avoir une influence dans d'autres domaines notamment sur le plan des réglementations touchant les certificats professionnels et les négociations entre employeurs et travailleurs; enfin elle pourrait bien bouleverser toutes nos notions sur ce qu'il était convenu de considérer comme un développement de carrière normal.

Cependant, cette altération du travail à la période de formation et vice versa, la différenciation de toutes les autres expériences de recyclage à l'intention de ceux qui doivent soudainement changer d'emplois.

leur intérêt et leur motivation.
 Quel genre de matériel les professeurs préparent-ils pour leurs cours d'adultes? Un groupe de professeurs a déclaré que les moyens suivants avaient été bien utiles dans leurs cours :

- Nouvelles, petites pièces de théâtre, exposés présentant des situations de la vie quotidienne et courts paragraphes, tous rédigés par les professeurs. Histoires vécues d'étudiants particuliers ou de groupes d'étudiants, dactylographiées par le professeur et utilisées comme textes d'étude en classe. Certains professeurs gardent en dossier des textes rédigés par leurs étudiants en vue de les utiliser plus tard.

- Phrases confuses concernant le jeu ne enfant, remises dans l'ordre normal du développement de l'enfant, par des mères du programme Aid-For-Dependent-Children.

- Cartes mnémotechniques diverses : lettres minuscules et majuscules, manuscrites et en écriture cursive; langage visuel; vocabulaire, locutions; problèmes d'arithmétique simples. La réponse se trouve sur un rabat pliant, si bien qu'un contrôle immédiat est possible. On utilise la même technique avec les cartes de vocabulaire anglais ou étrangers qui sont accompagnées d'images sur le rabat.

- Nombreux genres de feuilles de travail répétitives : simple révision de l'étude du manuel de textes que l'on fait habituellement trop rapidement; questions photocopiées au stencil conçues pour motiver les étudiants à lire certains textes ou à voir un film donné; échantillons de calligraphie à copier; phrases où manque un point ou un point d'interrogation; reproduction de

- Un professeur a enregistré des questions controversées à la radio et à la télévision pour susciter des discussions dans son cours.
- Certains ont photocopié les mots de chansons populaires pour les faire chanter en groupe, afin d'enrichir le vocabulaire de leurs étudiants.
- De nombreux professeurs ont composé des mots croisés et des cartes de bingo avec des mots pour les étudiants de l'Education de base des adultes.

Les professeurs chargés de l'enseignement des adultes pensent souvent qu'ils doivent préparer leurs propres diapositives, affiches, diagrammes, graphiques, reproductions d'articles de journaux et de revues et enregistrements. Les producteurs commerciaux ne préparent pas toujours la documentation qui convient à des étudiants adultes et, s'ils le font, certaines écoles n'ont pas les moyens de l'acheter. Voici des matériaux qui peuvent beaucoup aider à configurer ces outils didactiques :

- Stylos à l'encre de Chine
- Marqueurs, de diverses couleurs
- Peintures et pinceaux à affiche
- Matériaux transparents à l'acétate
- Duplicateurs
- Nécessaire pour tampon de caoutchouc
- Stencils de grandeur et de genres divers
- Babilards
- Feuille adhésive servant à monter des photos
- Papier collant transparent, opaque et polarisant
- Stylos et marqueurs pour transparents

pour vous convaincre--des faits, des opinions, des mots chargés d'émotion, ou des tours de phrase?

- Pour aider les étudiants à "personnaliser" (c'est-à-dire à appliquer les idées à leur propre cas), beaucoup de professeurs n'utilisent pas que la méthode d'enseignement par les textes mais ont aussi recours à celle de la "discussion". Ainsi, les étudiants d'un cours d'histoire américaine, qui se penchent sur "L'âge d'or" de la politique américaine avant la guerre de Sécession, auront une idée beaucoup plus exacte de ce que cette expression signifie s'ils en discutent entre eux. La perception et la compréhension qu'ils en auront proviendront de leurs propres idées, de leur expérience et de leur raisonnement, plutôt que de textes lus dans un manuel ou du cours d'un professeur. On devrait utiliser les manuels et les cours pour fournir des sujets de discussion aux étudiants.

- Comment peut-on donner aux étudiants des exercices pratiques sur des situations de la vie pour les aider à améliorer la qualité de leurs rapports avec autrui? La simulation s'est révélée une technique efficace au cours des dernières années. On peut simuler des situations qui se présentent au travail, au bureau ou à la maison, par exemple entre deux travailleurs, entre un employeur et un employé ou entre un parent et un enfant.

L'enseignement est-il un sport de spectateurs dans votre cours? Faites-vous réellement participer vos étudiants au processus de l'apprentissage ou bien avez-vous tendance à dominer la scène et à mener le spectacle? Pour le savoir,

veuillez répondre aussi honnêtement que possible aux questions suivantes:

1. Votre cours tend-il à être un spectacle en solo. En d'autres termes, parlez-vous plus que vos étudiants?

2. Lorsque les étudiants posent des questions, qui donne les réponses du cours, ou d'autres étudiants du cours?

3. Suscitez-vous des occasions permettant à vos étudiants de mettre en pratique ce qu'ils essaient d'apprendre, ou bien pensez-vous que lire, écouter et mémoriser sont les meilleurs moyens d'appréhender?

4. Vous efforcez-vous spécialement de faire participer les étudiants timides et tranquilles à des projets d'étude et à des activités d'apprentissage?

5. Lorsque vous utilisez un tableau noir ou un tableau à feuilles volantes, laissez-vous un étudiant y inscrire les phrases, les listes de mots ou les idées dont vous avez besoin--ou le faites-vous vous-même?

6. Encouragez-vous les étudiants à mettre en doute vos affirmations et vos idées ou préférez-vous qu'ils les acceptent sans critiques?

Créer son propre matériel didactique

On ne peut pas répondre aux besoins et aux intérêts spécifiques d'étudiants particuliers en ayant uniquement recours aux manuels et aux ouvrages normalisés. Il faut compléter ces derniers par du matériel didactique que l'on a créé soi-même, si on veut que les étudiants gardent

s'exercer réellement à découvrir des faits, à vérifier la valeur d'une preuve et à porter des jugements. Ces exercices doivent avoir pour l'étudiant un caractère aussi authentique et réel que le temps et les circonstances le permettent. À ce propos, on peut lire ce qui suit dans le Manuel de la Faculté:

"Une étudiante qui assiste à un cours de diététique apprend des faits, des principes et des méthodes, si elle écoute attentivement l'instructeur qui explique comment déterminer un régime pour un malade hypothyroïdique. Elle s'instruit davantage si elle établit elle-même le régime de ce même malade, et en apprend encore plus si elle résout le problème de régime d'un parent ou d'un ami."

Comment certains professeurs donnent des exercices pratiques

Comment peut-on aider les étudiants à comprendre une idée ou un concept abstrait au moyen d'exercices pratiques? Une telle tâche n'est pas facile; elle est cependant réalisable. Voici des exemples:

- Pour montrer ce qui est le concept de "maturité", un professeur de psychologie a demandé à ses étudiants de rédiger, aussi honnêtement et objectivement que possible, une brève description d'eux-mêmes. Les étudiants lisent ensuite les descriptions anonymes en classe, puis les comparent à celle d'une image idéale de la personne adulte.
- Dans une école, un professeur d'art et un professeur de psychologie sont entendus pour donner ensemble à des étudiants des exercices pratiques portant sur les concepts de la présupposition, des préjugés et des perceptions stéréotypées. Chaque étudiant en art a peint un portrait de la même personne. Les

professeurs ont ensuite demandé à chacun des étudiants en psychologie, qui ignoraient qu'il s'agissait de la même personne dans tous les portraits, de décrire le genre de personne que représentait le modèle, et de dire ce qu'ils pensaient des traits de personnalité du modèle. Les professeurs ont traité des portraits eux-mêmes. Les instructeurs et les étudiants ont ensuite observé les facteurs psychologiques qui étaient à l'origine de leurs impressions au sujet du modèle. Grâce à cet exercice pratique, les étudiants ont mieux compris comment ils prenaient des décisions et portaient des jugements à propos des gens.

- Voici comment certains professeurs donnent à leurs étudiants des exercices pratiques de lecture critique: Donner à chaque étudiant un article de journal ou un éditorial en lui demandant d'y relever les inexactitudes, les énoncés qui ne signifient rien, les mots émotifs qui remplacent des faits... et d'expliquer pourquoi de tels facteurs peuvent se présenter.
- Montrer comment le sens d'une phrase peut être changé si l'on en modifie la ponctuation et demander aux étudiants de changer le sens d'une phrase donnée en modifiant sa ponctuation.

Demander aux étudiants de répondre aux questions suivantes, en utilisant un article à caractère politique, une colonne de journal ou un éditorial: qu'est-ce que l'auteur veut vous faire croire? À quelles méthodes a-t-il recours

partie de cette étude est, comme je le pense, la clef de voûte de l'adaptation au changement et à l'avenir, on ne voit pas pourquoi l'École ne favoriserait pas également le développement de cette capacité particulière chez toutes les catégories de citoyens sans distinction aucune. Personnellement j'estime que c'est aux conditions mentionnées plus haut qu'on a le plus de chance de lui faire jouer ce rôle.

NOTES

1. Titre de: *L'Orientation Professionnelle*, vol. 9, n° 1, pp. 63-75, Montréal, 1973.

2. Ibid, vol. 8, n° 4, pp. 307-319.

3. Toffler, A. *Future Shock*, Bantam Book Inc., N.Y., 1970.

4. Ibid, pp. 311-316.

5. J'ai précisé dans l'article précédent en quoi je ne puis être d'accord avec Toffler quand il reprend la thèse de "l'apprenti-sorcier" face au développement technologique, thèse suivant laquelle celui-ci aurait atteint un tel niveau d'accélération que personne n'en aurait plus la maîtrise.

6. Collège d'Enseignement Général et Professionnel; Diplôme d'Études Collégiales.

7. Mead, Margaret. *Le fossé des générations*, 1971.

LES EXERCICES PRATIQUES DANS LES COURS NON PROFESSIONNELS

"Techniques for Teachers of Adults," Vol. XIV, n° 2, novembre 1973

National Association for Public Continuing and Adult Education, Washington, D.C.

"Les exercices pratiques sont tellement essentiels à la compréhension totale qu'il faut avoir recours à toute l'ingéniosité que l'on a pour les rendre possibles", lit-on dans le Manuel de la Faculté de la Graduate School du ministère de l'Agriculture des États-Unis. Toutefois, on constate que les exercices pratiques n'ont que très peu de place dans les cours non professionnels pour adultes. Dans beaucoup de cours, c'est plutôt

l'instructeur que l'étudiant qui fait la démonstration de ce que l'on enseigne. Le rôle du professeur ne se limite pas seulement à décrire et à expliquer à fond une technique, même s'il s'agit d'opérations intellectuelles telles que résoudre un problème ou faire de la lecture critique par exemple. Si l'on veut que l'étudiant apprenne, il faut lui donner l'occasion de faire ce qu'il est censé apprendre. Il doit pouvoir

L'intuition et l'imagination créatrices comme modes de savoir et leur redonner une place de choix à côté du raisonnement logique auquel l'Ecole d'Occident a donné sans réserve une préférence qui n'est pas toujours justifiée et justifiable. Au risque de faire sourire par la naïveté de mes propos, je dirais que cette école de demain devra, par exemple, pouvoir décanter de ce qu'elle a de non-fondé, de ségrégationniste et de monopolisateur l'accusation de charlatanisme qui pèse sur tous les "ramancheux" de chez nous sans distinction, et pouvoir reconnaître que, dans certains cas, certaines de ces personnes formées à l'école de l'intuition et des perceptions tactiles, ont un taux de réussite égal et parfois supérieur à celui de bien des orthopédistes formés à l'école de la rigueur dite scientifique et du raisonnement logique.

L'école de demain devra encore pouvoir réhabiliter le savoir gratuit, c'est-à-dire le savoir qui n'est pas finalisé "a priori" et que l'individu pourra finaliser à sa guise et selon ses besoins. De tout ce que l'Ecole offre présentement, bien peu de choses sont utiles d'abord et avant tout à l'individu qui apprend dans la perspective du moment présent. C'est tellement vrai qu'à court d'argument, tout enseignant doit tôt ou tard, à quelque niveau que ce soit, s'en remettre au classique: "Crois-moi, mon fils, cela te sera utile un jour!"

Un corollaire de cette possibilité que l'Ecole devra offrir à l'individu de finaliser lui-même et en fonction du moment présent, certaines de ses démarches d'exploration, sans doute de réhabiliter la capacité de l'homme à apprendre seul et par lui-même ce qu'il voudra, au mo-

L'Ecole qui préparera le mieux à l'éventualité du choc du futur sera enfin l'école de ce que Margaret Mead appelle "la culture pré-figurative", c'est-à-dire d'une culture où les rapports de "socialisant" à "socialisé" ne seront pas nécessairement des rapports de statut, des rapports d'âge allant du plus âgé au plus jeune, mais bien plutôt des rapports fondés sur l'expérience de vie et l'expérience de situations humaines concrètes, étant entendu qu'en raison du rythme accéléré de changement que nous connaissons et du caractère inédit de certaines situations, le plus jeune peut avoir d'une situation donnée une expérience aussi bonne ou meilleure que le plus âgé. Dans cette perspective, les solutions aux problèmes de la drogue, par exemple, ne seraient pas nécessairement imposées d'autorité par des gens plus âgés qui n'ont, comme ce fut le cas bien souvent dans nos écoles polyvalentes, aucune connaissance et aucune expérience pertinente du problème, à des plus jeunes qui ont au moins l'avantage sur les plus vieux de savoir ce dont ils parlent!

L'Ecole de la culture "pré-figurative", c'est donc l'école où la relation de socialisation n'est pas à sens unique et où les rôles "d'enseignant" et "d'apprenant" d'une part et ceux "d'enseigné" et "d'éduqué" d'autre part peuvent être inversés, selon le caractère pertinent, transmissible et normatif des expériences vécues. C'est peut-être ce type d'institutions éducatives qui a le plus de chance de prévenir le désordre célèbre "choc du futur" en raison de leur grande souplesse et de leur grande malléabilité. Si le développement de "l'adaptitude" dont nous avons parlé dans la première

ment où cela lui conviendra et lui sera utile.

tiqne de l'art d'anesthésier privi-
légées par l'Occident sont peut-être
parmi les formes les plus barbares,
les plus primitives et les moins hu-
maines qui soient. Il suffit de se
rappeler l'état d'intoxication avancée
dans lequel se trouvent bon nombre
de patients ou tout simplement les
pertes de mémoire consécutives aux
anesthésies, pour s'en convaincre.

La réaction des privilégiés
directement touchés par cette "décou-
verte" faite récemment, ne se fit pas
attendre. Leur monopole d'un savoir
humain bien particulier et largement
profitable étant sérieusement menacé,
ils tentèrent simultanément de dis-
créditer cette pratique orientale et
de la récupérer à leur usage exclusif.
L'acupuncture fut tour à tour dénon-
cée puis présentée comme une techni-
que tellement perfectionnée que seule
une personne ayant une solide forma-
tion médicale, pouvait l'utiliser à
bon escient. Ce n'est donc pas au
nom d'une science et d'un art qu'ils
ignoraient ou méprisaient jusqu'à
tout récemment que les anesthésistes
se battent aujourd'hui, mais bien
d'avantage au nom et dans l'intérêt
d'un monopole du savoir qui se voit
tout d'un coup sérieusement menacé.

L'Ecole ne deviendra véritable-
ment propriété collective que dans
la mesure où elle sera la servante
d'un savoir aux finalités multiples
également susceptibles de servir les
intérêts nombreux et diversifiés re-
présentés dans une collectivité mo-
derne. L'Ecole ne deviendra pro-
priété collective que dans la mesure
où elle sera aussi la servante d'un
savoir dont les multiples voies d'ac-
cès représenteront également les
diverses tournures d'esprit, les di-
verses façons d'appréhender la réa-
lité, les divers systèmes de pensée
caractéristiques d'une collectivité
moderne. Cette école pour tous
saura par exemple, réhabiliter

fessionnelles, par exemple, qu'elles
témoignent d'autant de rigueur scien-
tifique quand elles définissent leurs
exigences d'admission que quand elles
évaluent les capacités et la compé-
tence de leurs aspirants. Quand et
où a-t-on véritablement démontré
qu'il n'y avait qu'une seule voie
d'accès à l'exercice de la profession
de médecin, d'avocat ou même de con-
seiller d'orientation, à savoir celle
que nous connaissons présentement?
Qui peut affirmer avec certitude que
toute démarche qui s'inscrirait en
dehors du cheminement scolaire précis
prévu par ces monopoles, n'aboutirait
pas à des résultats équivalents ou
meilleurs? Quand a-t-on démontré
scientifiquement que, dans une so-
ciété comme la nôtre, la seule et
unique façon de rendre justice, par
exemple, ou de l'obtenir pour une
tiersce personne, était d'appartenir
au sacro-saint Barreau? Sur quoi se
fonde-t-on réellement pour affirmer
qu'à moins d'avoir fait deux ans de
Cegep et d'être détenteur d'un
D.E.C., il est impossible de réussir
à l'université?

Voilà tout autant de décisions
gratuites et arbitraires pour une
large part, dont on peut dire, sans
trop de crainte de se tromper, qu'el-
les originent au moins autant de la
nécessité de maintenir les privilèges
d'un petit groupe que de l'intérêt
public ou même de l'intérêt de la
science et de la pratique profession-
nelle comme telles. Jusqu'à ce que
les médecins personnels de Nixon se
rendent en Chine, on avait réussi à
nous faire croire qu'il n'y avait
qu'une seule façon scientifique de
pratiquer l'anesthésie, celle qu'on
pratiquait en Occident, et que toutes
les autres façons de pratiquer cet
art n'étaient que des inventions de
sorciers primitifs, des contes de
bonnes femmes et des pratiques magi-
ques. Force nous fut par la suite,
de constater que les formes de pra-

l'égés d'une seule classe dominante; en ce sens encore qu'elle sert à définir d'une manière monopolisatrice et exclusive les modes d'accès au pouvoir et à tous les privilèges y afférents; en ce sens enfin qu'elle ne fait que contribuer à maintenir et à accroître les inégalités sociales par son refus d'être accessible et véritablement ouverte à ceux que leur naissance n'a pas placés dans le clan de ceux qui l'ont construite et qui la maintiennent en place? Comment peut-on vraiment prétendre à une pédagogie et à une relation d'aide centrées sur l'enfant dans le cadre d'une école centrée sur le maintien des privilèges d'une classe sociale? À quelle impasse, à quel mur de ciment se heurteront ceux qui y croient en toute bonne foi, éducateurs et éduqués, quand la démonstration leur sera faite que le projet pédagogique individuel n'a de sens et de chance de se réaliser que dans la mesure où il correspond véritablement au plus vaste projet collectif tel qu'il a été esquissé par une clique d'avantage préoccupée de ses intérêts mesquins que des intérêts réels de la collectivité?

Voilà, semble-t-il, la situation idéale pour démontrer qu'il n'est pas logique de s'attaquer à l'arsenal des techniques pédagogiques et des moyens d'action de l'école d'aujourd'hui avant et sans s'attaquer à ses objectifs fondamentaux. Procéder ainsi ne fait que contribuer à créer un écran de fumée devant les vrais problèmes et à entretenir l'illusion d'une école ouverte et accessible. C'est en somme faire le jeu de ceux qui, sentant cette institution attaquée de toutes parts, voudraient lui donner un maquillage plus séduisant sans avoir à en changer la mission fondamentale parce que cette mission, telle qu'elle est définie actuellement, les sert admirablement.

Si donc les institutions éducatives doivent servir d'amortisseurs du choc du futur, il leur faudra posséder certaines caractéristiques autres que celles qui ont été décrites par certains auteurs à succès. Ces caractéristiques, nous l'avons déjà dit, concernent bien davantage leur mission, leur fonction, leur usage social que leur mode de fonctionnement interne.

Avec ou sans mur, l'école sera une propriété collective

Une première démarche consistera à désaliéner le savoir qui est actuellement propriété d'une petite élite. Dans le contexte actuel, l'école doit être considérée comme un bien de production. Si vraiment, comme j'ai tenté de le démontrer dans l'article précédent, il n'est pas possible pour une collectivité donnée de prévoir "la partie prévisible de l'imprévisible actuel" sans avoir bien en main la propriété de ses biens de production essentiels, il faudra qu'à titre de bien de production essentiel, l'école devienne une véritable propriété collective, un instrument de progrès pour tous les individus et pour toutes les classes de la société, et ce, conformément à leur destin respectif.

Actuellement la masse des gens n'a rien à voir et rien à dire dans la définition des savoirs utiles, des savoirs privilégiés, non plus que dans les façons jugées efficaces d'y avoir accès. Ceux qui ont ce pouvoir, l'utilisent de telle manière que le contenu approuvé du savoir se limite à celui qu'ils possèdent et que les modalités d'y avoir accès ne sont que celles auxquelles ils ont eux-mêmes accès, à l'exclusion de toutes autres. Je m'étonne toujours de ce que nous ne soyons pas parvenus à exiger des corporations pro-

Avec ou sans murs, l'école serva

Il paraît évident que cette École

(avec un grand E) sera une institution moins formalisée, mieux intégrée à la vie de tous les jours physiquement,

psychologiquement et socialement. Il faudra briser le monopole pédagogique qu'exerce l'école restreinte d'aujourd'

d'hui. On assistera sans doute à l'abolition de la distinction classi-

que entre "éducation régulière" et "éducation permanente", tellement il

ne sera plus possible de concevoir toute la vie d'un individu autrement

que comme étant, d'une certaine manière, une éducation continuellement

remise en question une éducation qui se refait elle-même incessamment. Ce

sera l'école de tous les jours, l'école de toute la vie dans laquelle ce

qu'on appelle aujourd'hui "l'école de la rue" aura autant de poids que

"l'école de béton". Une école où tout l'homme est enseignant et enseigné à la

fois, une école où toute la situation, toute expérience humaine peut avoir

une valeur d'apprentissage sans que cela soit nécessairement en référence

à une préparation restreinte à l'exercice d'une fonction de travail rémun-

érée comme telle.

Ce sont là les grands thèmes sur lesquels ceux qui ont tenté de décri-

re l'École de demain, de Toffler à Illich en passant par Paul Goodman,

ont réussi à faire un certain con-

sensus. Mais il importe d'aller plus avant dans cette tentative audacieuse

de définir les institutions éducatives de l'avenir. Nous essaierons donc d'exploiter quelques pistes additionnelles qui, si elles sont loin d'être nouvelles, n'en restent pas moins objet de suspicion auprès de la plupart des grands théoriciens de l'éducation dans les pays occidentaux. Ces jalons concernent peut-être davantage ce que j'appellerai l'usage social de l'École que sa forme proprement dite. Car s'il se

fait un certain accord sur ce que devrait être l'École qui facilitera aux générations à venir le passage du présent au futur, on ne saurait en dire autant sur l'usage que nous devons faire de cette institution renouvelée. Autrement dit, si on a beaucoup parlé sur la nécessité de rénover les moyens d'actions d'une école adaptée aux temps à venir et si on a fait preuve de beaucoup d'imagination dans la révolution des techniques pédagogiques, par contre on a été relativement peu bavard et peu actif sur la nécessité de transformer radicalement les objectifs premiers assignés jusqu'à ce jour à cette école. Cette situation que je déplore n'est pas loin d'équivaloir à mettre la charue devant les boeufs. Et il est grand temps que les éducateurs le réalisent sans quoi ils risquent fort de n'être plus que les marionnettes des puissances cachées derrière un développement technologique qui, selon Toffler, échapperait à toute forme de contrôle et serait laissé au hasard pur.

Une pédagogie non-directive dans une école directive

Illustrons d'une situation concrète le danger que je signale ici. Tout le monde sait l'extraordinaire popularité qu'a connue l'approche non-directive aussi bien dans la situation pédagogique proprement dite que dans les diverses formes de relations d'aide offertes par l'École, dont la relation d'orientation professionnelle est peut-être la plus connue du lecteur. Face à cet engouement, la question que je me pose est la suivante: à quoi sert cet extraordinaire déploiement de talent et d'énergie puisque l'École, comme telle, est restée pour l'essentiel profondément directive, en ce sens qu'elle demeure l'instrument privilégié de sélection, de discrimination et de conservation des privi-

3 - travailler à réduire l'insécurité et l'anxiété causées à l'individu par la discordance des conduites des autres par rapport aux normes sociales en usage, et par rapport à ses propres conduites, ce qui est une façon de dire: travailler à développer son autonomie.

Sur le plan psycho-sociologique:

1 - favoriser l'apprentissage de la diversité des conduites, des croyances et des valeurs dans une société pluraliste; permettre à l'individu de découvrir qu'en certaines matières, il existe une diversité de façons de faire les choses qui sont socialement équivalentes, qu'il devra dans chaque cas choisir celle qui lui convient le mieux sans se trouver désarmé pour autant du fait de la diversité;

2 - travailler à réconcilier l'individu avec l'évolution rapide des normes sociales et le caractère accéléré du changement culturel; une des dimensions les plus fondroyantes du choc du futur vient précisément du fait qu'il ne sera plus possible au même individu de bâtir une existence entière sur le même ensemble de normes, de valeurs et de croyances.

Voilà, il me semble, comment il est possible de traduire aujourd'hui le concept "d'adaptation" introduit par Naville il y a près de trente ans, pour en faire le pivot d'une éducation préventive au choc du futur. Cette éducation pourrait avoir sur celle qui est proposée par Toffler le double avantage suivant: 1) elle est centrée sur le présent et sur l'adaptation à un présent qui est presque continuellement futur; 2) elle n'est pas limitée aux aspects strictement cognitifs de la préparation à l'ave-

nir. Elle paraît plus complète que l'autre en ce sens qu'elle fait appel non seulement à l'intelligence des situations à venir, mais aussi à la transformation des attitudes de base et aux réactions affectives les plus profondes de l'individu face à l'in-

connu.

Il pourrait être intéressant, par exemple, de comparer l'une et l'autre approche dans le cadre d'une recherche longitudinale, afin de voir laquelle des deux prépare mieux l'individu à faire face à l'inconnu et à s'y adapter. Il est bien évident que, devant une situation aussi complexe que celle qui concerne, l'adaptation au changement dont le rythme est sans cesse accéléré et dont certaines dimensions sont souvent inconnues de l'homme de la rue (ce qui est le cas du changement que nous connaissons et que Toffler a d'ailleurs fort bien décrit dans son ouvrage "Le Choc du futur"), il ne suffit pas d'affirmer péremptoirement et "a priori" qu'une approche éducative est meilleure que l'autre.

Voyons maintenant ce que pourraient être les institutions éducatives face à un avenir comme celui qui est réservé aux collectivités qui sont au seuil de ce que l'on est convenu d'appeler la société post-industrielle. Pour faciliter la discussion de cette question, il nous arrivera souvent d'utiliser un terme commode pour désigner l'ensemble des institutions éducatives d'une société donnée. Ce terme est celui "d'école" avec un grand E. Cela ne renvoie pas nécessairement, est-il besoin de le préciser, à l'institution sociale que nous appelons actuellement "l'école", encore moins à une école qui est déterminée par un lieu géographique et des caractéristiques physiques précises que nous appellerons, le cas échéant, "l'école de béton".

Si on me demandait de préciser comment je préparerais un jeune au choc du futur, je crois que je répon-

Le remède: une éducation centrée sur le présent!

Laissons donc aux collectivités le soin de percevoir le brouillard de l'imprévisible puisqu'en dépit des avantages qu'elles ont sur l'individu à cet égard, elles éprouvent quand même d'énormes difficultés à y arriver et puisque, de toute manière, l'adolescent ne semble ni disposé à s'y adonner, ni équipé pour le faire. Voyons plutôt comment il serait possible de permettre à l'individu de se préparer au choc du futur autrement qu'en le transformant en ordinateur, en devin, en prophète ou en diseuse de bonne aventure.

Celle-ci n'est pas tellement prête à immoler le moment présent à un avenir bien hypothétique, qu'elle a tendance à vivre au jour le jour et que, pour employer le jargon des sociologues, elle préfère les "gratifications immédiates" aux "gratifications différées". Je refuse de relancer ici le débat qui consiste à savoir s'il s'agit d'un trait stable, universel et permanent de la jeunesse. Chose certaine, c'est qu'il s'agit d'un fait assez répandu de la jeunesse avec laquelle nous avons à travailler hic et nunc. Le statut social de l'adolescent est passé, de statut de touriste en transit qu'il était, à un statut stable et permanent qui a une signification en lui-même et avec lequel le reste de la société doit apprendre à compter. C'est donc nager à contre-courant que de demander à une jeunesse toute accaparée par le moment présent et décidée à lui donner un sens en lui-même autrement qu'une étape en route vers l'avenir et le statut d'adulte, de se centrer sur la prédiction systématique de l'avenir.

En regard de l'urgente nécessité de permettre à l'individu de développer cette "adaptabilité", le rôle du conseiller d'orientation et de tous les éducateurs, compte tenu de la spécificité de l'action de chacun, devrait être centré sur les tâches suivantes:

1 - travailler à l'assouplissement des mécanismes de défenses et d'adaptation chez l'individu;

2 - travailler à développer chez l'individu une tolérance plus grande à la frustration, à l'ambiguïté, à l'imprévu et à l'inconnu;

Sur un plan psychologique:

L'individu qui possède à un haut degré cette aptitude, c'est pour moi l'individu qui est beaucoup plus insécursé par sa propre incapacité de s'adapter au changement que par le changement lui-même. C'est encore celui qui est plus inquiet de sa propre immobilité que de la grande mobilité des choses qui l'entourent. C'est enfin celui qui cherche ailleurs que dans la stabilité et la permanence, les éléments de sa propre sécurité. C'est, pour tout dire, celui qui est stimulé positivement par l'incertain et par l'inconnu et pour qui tout est relatif à commencer par ses propres façons de faire, d'être, de penser et d'agir.

En regard de l'urgente nécessité de permettre à l'individu de développer cette "adaptabilité", le rôle du conseiller d'orientation et de tous les éducateurs, compte tenu de la spécificité de l'action de chacun, devrait être centré sur les tâches suivantes:

1 - travailler à l'assouplissement des mécanismes de défenses et d'adaptation chez l'individu;

2 - travailler à développer chez l'individu une tolérance plus grande à la frustration, à l'ambiguïté, à l'imprévu et à l'inconnu;

Je ne doute pas que cela puisse être, théoriquement du moins, une piste à explorer plus avant. En pratique et compte tenu des circonstances dans lesquelles nous vivons, j'y mets cependant de sérieuses réserves. Ces réserves sont de trois ordres: 1) d'ordre purement technique, en ce qui concerne la prévision et la prospective; 2) d'ordre psychologique, en ce qui concerne l'individu lui-même; 3) d'ordre psycho-sociologique, en ce qui concerne certaines tendances reconnues de la jeunesse actuelle en tant que groupe d'âge distinct. Techniquement parlant, éduquer Johnny à la prospective, ce n'est pas une mince tâche. J'ai déjà évoqué, dans un article précédent, les difficultés souvent insurmontables qu'une collectivité rencontre quand elle s'adresse à la tâche de "prévoir l'imprévisible". Pourtant la collectivité possède, par rapport à l'individu surtout quand il est jeune et relativement démuní, l'avantage appréciable d'avoir des données de prévision et des informations que l'individu n'a pas, et surtout un pouvoir de décision que l'individu n'a pas. Autrement dit la prospective valable repose sur un ensemble si considérable de facteurs et de "variables" que même les collectivités les mieux organisées n'arrivent pas tous jours, même rarement, à les contrôler suffisamment bien pour établir des prévisions qui soient un tant soit peu utilisables. Si donc la possibilité pour une collectivité d'anticiper sur l'avenir tient encore plus de la science-fiction que de la science comme telle, à plus forte raison en est-il ainsi de l'individu, quoi qu'en pense le célèbre futurologue.

Sans compter que, sur le plan purement psychologique, on entrevoit assez facilement les effets néfastes d'une éducation ainsi centrée sur la prévision de l'avenir. Le processus de constante interrogation sur son

propre devenir, sur le devenir de son milieu ambiant et souvent sur celui de l'humanité toute entière, risque fort quand il est poussé au-delà des limites du raisonnable, de créer chez l'individu des états pathologiques allant de la simple inquiétude à l'angoisse et à l'anxiété paralysantes et stériles. Au risque de voir mon incompetence scandaliser mes confrères psychologues, je n'hésite pas à croire, jusqu'à preuve du contraire, qu'ainsi formé au moule "tofflérien", Johnny aboutira tôt ou tard à ce qu'on me permettra d'appeler provisoirement une sorte de "névrose d'anticipation".

À moins qu'il ne se développe chez lui, par une sorte de réaction de défense, une telle fixité et une telle rigidité en regard de ses prédictions les plus importantes, que notre pauvre bonhomme risque fort de courir de frustrations en frustrations, au fur et à mesure qu'il verra ses "prophéties" ne pas se réaliser! Chacun de nous fait suffisamment l'expérience décevante de projets, de prévisions, de plans, d'espoirs qui ne se réalisent jamais, si bien échaudés soient-ils, qu'on ne voit pas très bien en quoi il serait opportun d'ajouter délibérément au fardeau de déceptions et de désillusions que comporte inévitablement la condition humaine à l'état brut.

Vouloir faire de Johnny une sorte de devin en vue de l'aguerrir au choc du futur, ce n'est décidément pas la solution. À trop attendre les oracles de la sibylle, Johnny a bien des chances de n'attraper que les déceptions de la chimère.

Un autre point incline d'ailleurs à croire qu'il est illusoire de vouloir pousser ainsi la jeunesse sur les sentiers sinueux de la prospective. De nombreuses observations faites sur l'adolescence au cours des dernières années ont permis de constater que

*Johnny ou la névrose
de l'anticipation*

En essayant de caractériser l'éducation de l'ère post-industrielle, Toffler écrit:

"Il ne suffit plus à Johnny de comprendre le passé. Il ne lui suffit pas non plus de comprendre le présent, tant sont transitoires et éphémères les éléments qui le composent. Johnny doit apprendre à prévoir et à prédire la direction et l'intensité du changement. Pour employer un langage technique, il doit apprendre à élaborer des hypothèses probablistes fréquemment révisées à propos de l'avenir, hypothèses dont la portée dans le temps devra aller en croissant. Ainsi devront aussi se comporter les maîtres de Johnny." (p. 403)

En bref l'éducation de Johnny, selon Toffler, lui permettra de faire face au choc du futur dans la mesure où elle l'amènera à développer au maximum le sens et le goût de l'anticipation. De prime abord, cette façon de concevoir l'éducation de demain paraît logique, du moins en ce qui concerne la possibilité d'amortir le choc du futur. Cela revient à dire que moins le futur sera imprévisible pour Johnny, moins il y a de chance qu'il provoque chez lui ce heurt violent et cet état de choc qui sont inhérents à l'idée même d'un futur "choquant". Autrement dit, plus la dimension imprévisible de l'avenir sera réduite par un effort systématique de prévision, plus l'adaptation au changement, qu'il soit rapide ou lent, se fera aisément.

L'auteur de cet article émet des idées qui semblent aller à l'encontre de celles qu'avance Toffler sur l'éducation en préparation du "choc du futur". Antoine Baby soutient qu'avant tout il s'agit d'aider les personnes à s'accommoder d'avantage des circonstances et des changements qu'elles rencontrent en étant plus flexibles et plus tolérantes.

Dans un précédent article², nous avons abordé la question du "choc du futur" en commentant largement le célèbre ouvrage de A. Toffler³. Nous avons d'abord tenté de démontrer que l'expression même "le choc du futur" n'était qu'une façon de parler et que, rigoureusement parlant, l'avenir ne comportera pas de choc ni dans toutes ses composantes, ni pour tous les individus ou même toutes les collectivités humaines. Nous avons par la suite essayé d'analyser quelques-unes des solutions esquissées par l'homme face à l'avenir, notamment celles qui permettraient de mieux prévoir la dimension prévisible de "l'imprévu".

Nous nous attarderons maintenant à essayer de voir en quoi l'éducation peut constituer un puissant amortisseur de choc du futur. Prenant comme point de départ les propos de Toffler sur ce qui devrait être l'éducation, face à un avenir menaçant et mouvant, nous discuterons d'abord la question de l'éducation des individus, c'est-à-dire l'éducation processus. Nous aborderons ensuite l'analyse des institutions éducatives de demain, notamment l'école et la famille.

chose de plus important et de plus stimulant.

Quel que soit le programme d'étude de vers lequel se dirige vos élèves, votre porte doit toujours leur être ouverte et vous devez toujours leur offrir une oasis, isolée du contexte habituel de l'école. Si vous avez l'espace voulu, faites installer dans votre classe un ou deux bureaux-isoloirs réservés aux élèves qui sont passés à la classe suivante mais reviennent de leur propre gré pour continuer à lire et à écrire. Cela permet en outre à vos élèves actuels de discuter de leurs problèmes avec les "anciens" de votre classe.

Remarque finale

Créer une classe de ce genre n'est pas sans difficulté, je le sais parfaitement. Toutefois, quelques-unes des techniques exposées plus haut peuvent être adaptées et utilisées, même dans le cadre d'un enseignement traditionnel. Il appartient donc à chacun des professeurs d'adopter ces suggestions et de les modifier afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage de tous ceux que cela concerne.

NOTES

1. Daniel N. Fader et Elton B. McNeil, *Hooked on Books* (New York, NY, Berkley Publishing Corporation, 1968).
2. Le *National Inquirer* a abandonné la sexualité comme son sujet principal en 1970.
3. Robert A. Anderson, "Writing Lessons That Pay Off" dans *Scholastic Teacher*, novembre/décembre 1972.

passés dans ce genre de classe? Il n'y a pas de réponse toute faite. Dans le contexte de Kilmer, un certain nombre d'options s'ouvraient à nous. Si un élève était bon, nous pouvions lui recommander de songer à écrire pour une publication commerciale comme le *Reader's Digest* par exemple. Un de nos élèves a réussi à placer son manuscrit. Il existe plusieurs publications commerciales dans lesquelles on peut espérer faire publier quelque chose.

On peut aussi transférer ceux qui ont besoin d'exercices correctifs déterminés pour obtenir leur diplôme d'école secondaire à un programme de perfectionnement d'enseignement général. Il est bon de fournir aux élèves qui sont incapables d'améliorer leur niveau de lecture à l'intérieur d'une classe libre, l'aide corrective nécessaire. Il peut être préférable pour d'autres de demeurer tout simplement dans le même groupe et de continuer à lire, à écrire et à publier en classe leurs idées. C'est encore l'élève qui juge le mieux s'il a dépassé ou non le niveau de ce groupe et s'il est prêt à passer à quelque

Un élève mécontent peut profiter de cet air de liberté prévalant dans la classe pour exprimer ses sentiments par écrit. Son mécontentement peut venir de la structure non traditionnelle de la classe ou de l'insistance apportée à ce qu'il exprime son point de vue par écrit et à ce qu'il fasse quelque lecture. Il peut vouloir protester parce qu'on ne lui permet pas de dormir en classe. Indépendamment du grief précis qu'il peut avoir, l'animateur devrait toujours répondre à l'étudiant qu'une plainte exprimée par écrit sera publiée et distribuée à la classe. Il mettra probablement alors votre sincérité en doute et il est de toute première importance que vous teniez votre promesse quel que soit le contenu du document de l'élève et qu'il soit farci ou non de jurons. Ma propre expérience m'a appris que, au début, plusieurs étudiants sont incapables d'exprimer leur pensée sans utiliser des grossièretés. Cela ne doit toutefois pas vous dissuader d'utiliser cette technique.

Pour publier le document, faites dactylographier le texte de l'élève sur une matrice. Imprimez-en un exemplaire pour chacun des élèves; donnez-leur quelques exemplaires supplémentaires à distribuer aux personnes intéressées de leur entourage. À ce moment-là la motivation ne devrait plus constituer de problème. Avant que la matrice soit dactylographiée, demandez à l'élève s'il désire que son manuscrit soit imprimé tel quel ou s'il préfère qu'on en corrige les fautes de grammaire, de ponctuation et d'orthographe. Craignant le ridicule auprès de ses compagnons, il demandera presque toujours que son travail soit révisé et que les corrections soient faites avant la dactylographie. C'est alors que le moniteur enseigne à l'étudiant la grammaire, la ponctuation, l'ordonnance des idées et l'orthographe. Ce qui est primordial dans cette tech-

nique, c'est que l'élève ait l'occasion de s'adresser au professeur pour lui demander de l'aide. Vous ne lui avez pas dit qu'il devait apprendre telle et telle chose. C'est lui qui s'est adressé à vous avec un besoin précis et au bout d'un certain nombre de semaines ou de mois de ce système, l'élève apprend graduellement l'orthographe, la ponctuation, l'utilisation des majuscules et la construction des phrases. Vous devez vous rappeler qu'il faut beaucoup de temps pour que cette méthode réussisse.

Un des inconvénients de cette méthode (comme de plusieurs autres) c'est qu'elle convient à certains étudiants seulement. Cependant, une fois que la matrice a été dactylographiée et imprimée et que le texte rédigé par l'élève a été distribué à ses compagnons, il y a habituellement une réponse verbale très spontanée de la part des autres membres de la classe. La chose importante à faire pour l'animateur, indépendamment des points de vue exprimés, est de dire: "Si vous mettez par écrit vos idées à propos de ce texte, je les imprimerai". À partir de là, il se produit une réaction en chaîne. Chaque étudiant répondant à ce qu'un autre a écrit, d'autres étudiants répondent à leur tour pour exprimer aussi leurs sentiments ou parce qu'ils désirent voir leurs idées imprimées. Cela engendre beaucoup d'activité, de participation et d'étude de la part de la classe tout entière. À mesure qu'on avance, on constate clairement que plusieurs élèves ont pu améliorer leur façon d'écrire surtout parce qu'ils ont beaucoup écrit avec l'intention explicite d'être publié en classe. Plus le programme dure, plus les élèves se perfectionnent.

Une fois que l'élève a été motivé à lire et à écrire, on peut se poser la question: "Et après?". Comment faire après un certain nombre de mois

né l'état d'esprit créé par ce qu'on appelle "la révolution sexuelle".

L'enseignement de l'anglais dans une classe libre

Durant les 45 minutes que l'élève passe en classe, il est assez libre. On exige seulement de chacun qu'il note de façon précise dans un journal ce qu'il fait pendant la journée (suivant la recommandation de M. Fader). En partant de cette idée, j'ai construit mon propre programme d'anglais.

Chaque élève doit remettre journalièrement une certaine quantité de matériel écrit. Habituellement, ce texte est écrit à la main, à simple interligne sur un seul côté d'une feuille de papier 8½ X 11. Souvent un élève déclare: "Eh bien, je ne sais pas exactement ce que vous voulez que j'écrive mais je vais vous faire un résumé." C'est un bon départ. Dans plusieurs cas, cependant, un élève vous dira: "Je n'ai rien fait." Quand cela se produit, demandez-lui d'exprimer précisément cela par écrit. Cela l'oblige à réfléchir plus attentivement sur la façon dont il a passé ces 45 minutes et l'amène habituellement à écrire une phrase plus compliquée que: "Je n'ai rien fait".

Si un élève ne trouve vraiment rien à écrire, M. Fader conseille alors de lui faire copier un article de revue. Ce faisant, il copie alors vraiment des structures correctes de phrases et de paragraphes, des idées bien organisées et correctement ponctuées et il utilise une bonne orthographe. Plusieurs professeurs du secondaire conseillent à leurs élèves de copier des articles du *New Yorker* en raison de sa bonne tenue littéraire. Cette habitude est similaire à ce que M. Fader recommande pour nos élèves.

élèves utilisent cette documentation quotidiennement pendant deux à trois semaines et que, à la fin de cette période, ils se mettent à mettre en doute l'authenticité des articles qu'ils lisent. Il leur semble que les articles évoquent des situations très différentes de leurs propres expériences ou tout simplement absurdes. Ils relèvent aussi de nombreux exemples de plagiat: un article publié dans une revue réapparaît dans un certain nombre de publications seulement. Après deux ou trois semaines de cette lecture, les élèves se lassent.

Une fois qu'ils sont détournés de la pornographie, leur nouvel intérêt pour la lecture peut s'orienter dans plusieurs directions. Au Kilmer Job Corps Center, il y avait une variété prodigieuse de livres de poche dont plusieurs étaient orientés vers le groupe ethnique prédominant de la classe. Il y avait aussi des bandes dessinées, des journaux illustrés, des journaux ordinaires, des journaux sérieux, des journaux commerciaux, des journaux professionnels et autant de documentation relative aux emplois qu'il était possible de s'en procurer à un prix raisonnable et d'exposer ensuite sur les quatre murs de la classe. On se sert aussi d'étagères à revues pour bien les mettre en évidence et l'élève peut choisir ce qui lui plaît pour continuer à apprendre à lire.

Mon programme se distingue de façon évidente de celui de M. Fader sur ce point précis: lui ne consille pas d'avoir recours à la pornographie comme je le fais. Serait-il possible de le faire dans une classe mixte, c'est là un problème que je n'ai jamais eu à résoudre. Ce ne devrait cependant pas constituer un problème insurmontable, étant donné

C'est un défi de taille que de motiver les adultes à apprendre à lire et à écrire. L'auteur décrit dans cet article quelques techniques pratiques qu'il a employées avec succès pour y parvenir. Le manuel bien connu de Daniel Fader intitulé: "Hooked on Books" lui sert de point de départ.

L'enseignement de la lecture dans une classe libre

L'enseignement de la lecture dans une classe libre s'inspire des concepts fondamentaux tirés du livre de Daniel Fader, *Hooked on Books*¹. Selon M. Fader, il faut surtout inonder la classe avec du matériel de lecture. Ce matériel doit être facilement accessible et très varié. Il doit y avoir beaucoup de livres de poche, des journaux, des revues et des bandes dessinées qui incitent l'étudiant à s'en saisir, à les feuilleter et à les lire.

Il doit y avoir peu de volumes reliés à l'exception peut-être d'un bon dictionnaire. Chaque étudiant doit pouvoir consulter un dictionnaire en édition de poche ou mieux, on lui en donnera un. M. Fader indique aussi la marche à suivre en ce qui concerne la distribution des dictionnaires et les méthodes pour inonder la classe de matériel de lecture. Au cours d'un stage de travail au Kilmer Job Corps Center, à Edison (New Jersey) entre 1965 et 1968, j'apportai un certain nombre de changements aux idées de M. Fader sur

L'enseignement de la lecture. Il y avait d'abord un effort conscient pour rassembler des ouvrages traitant de la sexualité. Voilà qui nécessite quelques explications. Des journaux dits "feuilles jaunes" furent introduits en classe en raison de leur présentation condensée, et de leur attrait universel. Il y avait par exemple des publications comme le *National Inquirer*² et *Night*. Des publications du genre furent par la suite classées comme modérément pornographiques. Comme la population étudiante était entièrement masculine, les élèves s'y sont intéressés très rapidement.

L'efficacité de la pornographie comme incitation à la lecture est illustrée par l'incident suivant. Un après-midi, un entrepreneur qui fait saut des travaux dans l'édifice, vint dans ma classe. Il se montra très indigné en apercevant le matériel exposé, mais, fait intéressant, tout en exprimant son indignation, il prit quelques revues et commença à les feuilleter. C'était précisément la raison pour laquelle on avait choisi d'étaler des revues pornographiques et l'effet produit fut étonnant. Plusieurs étudiants se réunirent à la lecture et c'était là le seul objectif. Mieux valait lire des journaux légèrement pornographiques que de ne pas lire du tout.

Toute littérature pornographique modérée comporte certains traits caractéristiques. Le plus évident est la répétition. Un autre de ces traits est qu'elle est ennuyeuse. Ce qui arrive le plus souvent, c'est que les

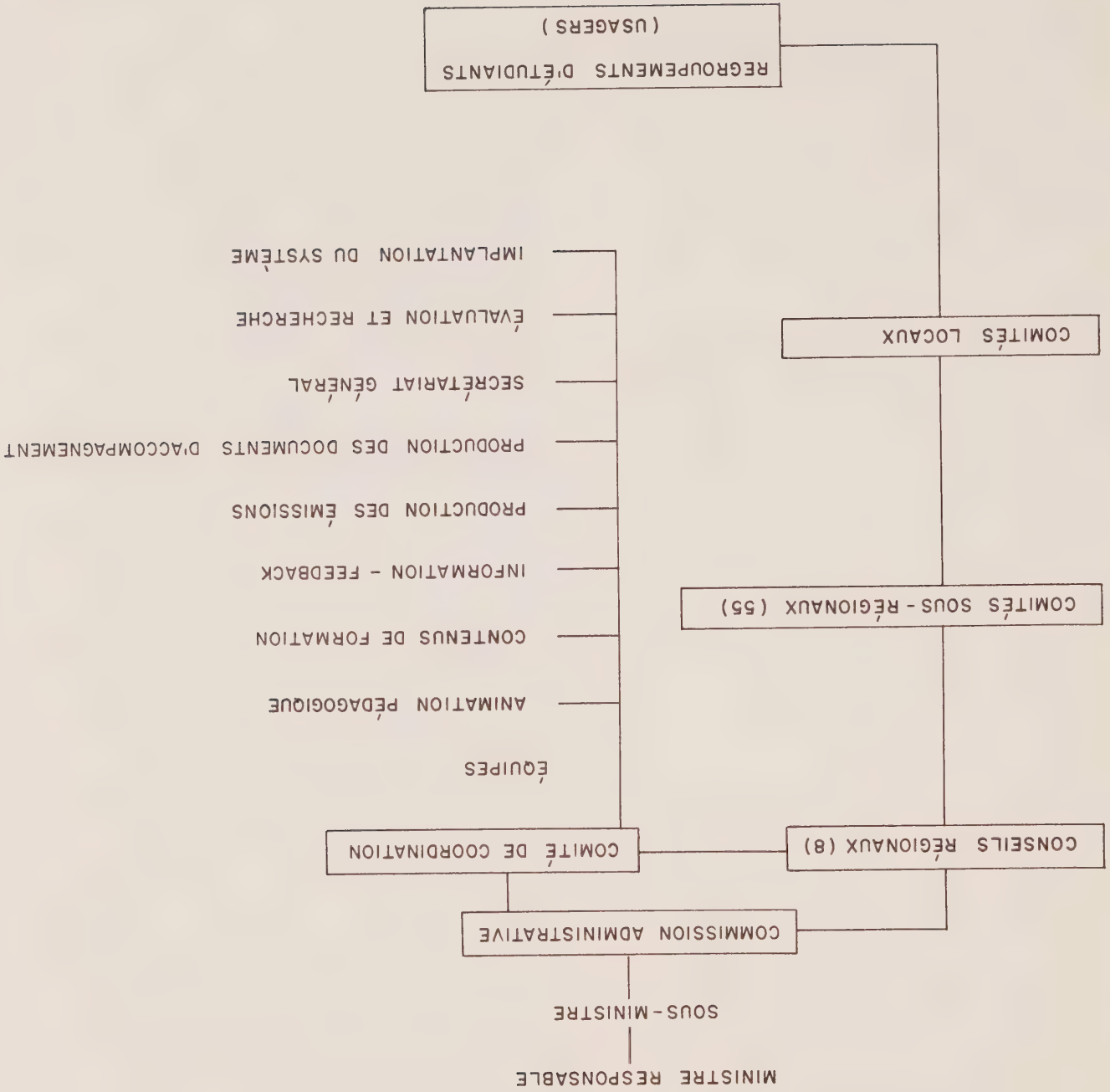
autodidactes. En fait, la société fonctionne encore comme si toute l'éducation devrait être donnée à l'école. Cela changera peut-être. L'influence peut aussi être plus directe: le jeune qui trouve l'école "plate" sera peut-être tenté de suivre plutôt les mêmes activités éducatives que son père, par le système

multi-média... Le professeur enverme dans sa classe et ses programmes rigides ou peu fonctionnels regardera aussi avec envie les programmes continuellement changeants et adaptés à la vie, disponibles pour les adultes. En somme, le projet multi-média offrira une solution de rechange concrète et pratique pour l'école traditionnelle.

NOTE

Tiré de : *Prospectives*, Vol. 7, n° 1, 1971.

ORGANIGRAMME DU SYSTÈME D'ÉDUCATION MULTI-MÉDIA POUR LES ADULTES DU QUÉBEC



ment ne porte encore que sur le "principe" de son implantation.

Pourtant, il semble que des dé-

cisions importantes ont finalement été prises: un comité conjoint a été créé pour lancer officiellement l'affaire, sous la responsabilité provisoire de la direction générale de la planification. Le ministre Saint-Pierre a parlé du début des opérations pour septembre prochain. (En pratique, il est plus probable que cela retardera jusqu'en novembre ou même en janvier 1972). Au moment d'écrire ces lignes, on attendait de façon imminente les "arrêtés en conseil" qui consacraient ces décisions.

Il est déjà certain que le système sera d'abord implanté à Montréal avant d'être étendu à toute la province. Il n'est pas impossible qu'il soit en même temps établi dans le Nord-Ouest ou au Saguenay, mais rien n'est certain. Il avait été question, en particulier, que la région du Saguenay, déjà rodée à l'expérience TEVEC, demeure une sorte de région-pilote à l'intérieur du système: aucune décision n'a encore été prise à cet égard.

À vrai dire, l'hésitation du gouvernement est assez compréhensible, ne serait-ce qu'à cause des \$5 à \$6 millions nécessaires au fonctionnement du projet pour la première année seulement. Les conséquences probables de cette innovation sont aussi de nature à faire réfléchir plus d'un homme politique.

Un bouleversement social et scolaire

Sur le plan social, par exemple, cela signifie qu'on amènera un demi-million de citoyens peu favorisés à réfléchir sur leur situation sans nécessairement leur donner de solution pratique à leurs problèmes. Dans

toute la province, des adultes souffrent des abusés vont examiner la société qui les entoure pour en découvrir les mécanismes et pour trouver une façon valable de s'y insérer et de s'y adapter.

Un tel effort collectif de réflexion et une pédagogie axée sur l'adulte en situation peuvent, à long terme, avoir une profonde influence politique, ne serait-ce qu'en diminuant l'importance de la majorité silencieuse qui, souvent, n'ose pas regarder la réalité en face. Cela peut être un profit pour le système social en place s'il permet vraiment à ces gens de s'intégrer de façon valable. Si, au contraire, ce projet fait réfléchir la population sans donner suite aux attentes qu'il a suscitées, les difficultés ne font que commencer...

Sur le plan pédagogique, les conséquences risquent aussi de ne pas être négligeables: pour la première fois on met sur pied un embryon de système qui fonctionne vraiment dans une perspective d'éducation permanente. Jusqu'à maintenant, on en parlait, mais à peu près aucun pays n'avait vraiment cherché à faire passer cette théorie dans des structures concrètes. À plus ou moins long terme, cela ne peut manquer d'influencer l'éducation "régulière" pour les jeunes.

En effet, une fois que le système multi-média aura fait ses preuves, les écoles devront tenir compte de son existence et réajuster leurs cours et leurs programmes en conséquence: le jeune n'aura plus besoin d'acquiescer à l'école une formation pour le reste de ses jours. On dit bien, dans les ouvrages de pédagogie, que l'école doit "apprendre à apprendre" mais cela est souvent resté lettre morte parce que le système social actuel ne reconnaît pas les

Une première équipe sera responsable de l'animation pédagogique et de la formation de ces animateurs qui visiteront les équipes d'étudiants adultes à la base. Ces animateurs devront aider chaque organisme à bien faire le travail que l'on en attend.

Une deuxième équipe aura la responsabilité de définir les contenus de formation, en collaboration avec les autres équipes. Elle sera chargée de préparer des programmes après avoir recueilli les besoins de la population par des mécanismes appropriés. C'est en quelque sorte l'équipe pédagogique.

Une troisième équipe aura la tâche de produire les émissions de radio et de télévision nécessaires. Elle regroupera plutôt des réalisateurs et des chercheurs puisque les équipes techniques seront fournies par les postes qui produiront techniquement les émissions (ou par Radio-Québec). Une quatrième équipe publiera les documents d'accompagnement nécessaires soit sous une forme provisoire (journal) soit sous une forme plus permanente (plaquettes, brochures, etc.) selon les besoins.

La cinquième équipe sera chargée de l'information et du feedback; elle devra particulièrement recueillir et analyser les réactions et les suggestions des usagers du système. Elle devra aussi assurer une communication adéquate entre les divers éléments.

Les deux autres équipes auront la charge de l'administration et de la recherche. Dans l'administration, il faut inclure les archives, les fichiers centralisés, l'informatique, la gestion financière. La recherche, elle, devra faire le point sur l'évolution du projet, et en dégager les implications. La nouveauté d'une

Certains observateurs craignent que les émissions de télévision n'offrent que des cours magistraux, à l'image de ce que nous connaissons actuellement. Les créateurs de ce projet, au contraire envisagent davantage ces émissions comme des débats auxquels la population participerait. Une fois le projet rodé, on envisage même des hot-lines à la radio!

Trop beau pour être vrai?

La huitième et dernière équipe n'existera que pendant la mise en marche du réseau. Elle devra préparer l'implantation du système dans les régions non encore atteintes.

Une telle organisation exige en effet que l'on ne se fixe pas trop vite et que l'on ne néglige pas cette dimension. Quelques membres de cette équipe participeront à la mise au point du système d'évaluation, indépendamment du projet.

À la télévision, une émission réalisée au niveau régional présenterait d'abord des citoyens qui se posent le problème de la pollution dans leur milieu (par exemple). Suivrait un documentaire commun à tout le Québec sur les moyens actuellement mis en oeuvre contre ce fléau. Le producteur régional ferait ensuite suivre ce documentaire d'un débat entre des citoyens et des personnes-ressources. Cela permettrait de voir dans quelle mesure les faits cités dans le documentaire correspondent à la réalité locale ou de juger si les moyens mentionnés répondent vraiment au problème posé. Suivraient ensuite des informations diverses à l'intention des usagers du système.

D'autres observateurs, trouvant ce projet trop ambitieux, craignent qu'il soit "trop beau pour être vrai". Effectivement, l'accord du gouverne-

encouragement à la réflexion personnelle et à l'expérimentation.

Enfin, un accent particulier sera mis sur l'apprentissage des moyens de communication et de représentation, notamment le français et les mathématiques. Les auteurs du projet espèrent que cet apprentissage pourra être intégré aux autres activités à mesure que les participants en sentiront le besoin.

Des structures de participation

Ces idées sont belles sur le papier, assurément. On ne sait pas encore ce qui en restera concrètement une fois que le système proposé aura finalement traversé le tamis de la politique. Il faut cependant l'avouer: le projet que le gouvernement vient d'accepter semble extrêmement intéressant à plusieurs points de vue.

Ce système prévoit des structures de participation précises: au niveau local (petites villes, quartiers urbains, etc.), il y aura des comités chargés de mettre en commun les expériences des groupes d'étudiants. Ces comités locaux pourront ainsi s'épanouir mutuellement et faire connaître leurs besoins.

Les représentants de chaque comité local se regrouperont, dans chaque commission scolaire régionale, avec le responsable de l'éducation permanente. Ce comité "sous-régional" favorisera les échanges à une échelle plus vaste et donnera son avis sur les services offerts et sur les orientations à prendre.

Les commissions scolaires régionales auront aussi un rôle à jouer en mettant sur pied des centres d'éducation permanente où l'adulte trouvera la documentation et les informations nécessaires, en fournissant

Le personnel d'animation et les personnes-ressources et, finalement, en participant éventuellement à l'évaluation.

L'élément majeur du système sera l'ensemble des conseils régionaux, au nombre de huit dans la province. Ces conseils seront responsables de l'administration à ce niveau. Les comités sous-régionaux, les responsables d'éducation permanente et les associations locales y seront représentés. Des étudiants seront donc normalement présents.

Ce conseil définira les besoins et les priorités régionales. Il sera responsable de son budget et devra voir à mettre sur pied une équipe responsable à la fois de la production et de la diffusion des émissions de télévision dans la région, de l'information, de la diffusion des documents d'accompagnement et de l'animation pédagogique.

Au niveau provincial, des représentants des conseils régionaux, des directions générales de l'éducation permanente et de la planification, Radio-Québec et du Service des moyens techniques d'enseignement (SMTB) seraient regroupés en une commission administrative responsable de l'ensemble du système auprès du ministre concerné. C'est elle qui engagerait le personnel, définirait les tâches des divers organismes impliqués et les grandes politiques.

Huit activités essentielles

Au jour le jour, la marche courante du projet sera assurée par le coordonnateur général (membre de la commission administrative) et les responsables de sept équipes de travail (huit pendant la période d'implantation du système). Ces équipes de travail permettront de repérer les grands axes de l'activité du système.

Après bien des avatars, ce "comité d'implantation" soumettait en juillet dernier un rapport de 337 pages définissant la philosophie d'un système d'éducation qui répondrait réellement aux besoins des adultes et proposant un projet concret, avec des structures précises, des échéances et des prévisions financières.

À ce titre, le projet actuel n'est pas seulement une répétition du projet TEVEEC. Le comité a travaillé dans le sillage de l'opération DEPART qui, en province, a déterminé les besoins des adultes et qui, à Montréal, a défini une philosophie de cette éducation. Il a travaillé en collaboration avec l'opération SESAME. Il a aussi étudié de près des expériences étrangères, notamment Telekolleg en Bavière, Télépromotion rurale en France, The Open University en Angleterre et The NHK Correspondence High School au Japon.

Finalement, le comité d'implantation est arrivé à la conclusion que l'adulte doit être le premier artisan de son éducation. Les instruments pédagogiques proposés doivent viser à une croissance maximum des ressources intérieures des personnes qui s'éduquent. Le "s'éduquant" doit être considéré comme enraciné dans une histoire et un environnement particulier. Enfin, l'adulte doit pouvoir compter le plus rapidement possible sur une véritable éducation permanente.

Concrètement, il fallait donc mettre au point un système empathique, capable de s'insérer dans le cadre de référence et d'existence des personnes à qui il s'adresse, plutôt

que de plonger ces derniers dans un milieu scolaire artificiel.

Ce système devait aussi offrir continuellement à la clientèle des possibilités nouvelles de perfectionnement, d'information, de compréhension, de remise en question, de participation. En somme, il s'agissait de proposer une éducation continue. De plus, le système devait être accessible à tous, quelle que soit leur formation antérieure. Il faut donc prévoir de nombreux seuls d'entree possibles ainsi que des moyens de rattrapage et d'auto-évaluation. Enfin, pour être global, le système devait être suffisamment flexible pour offrir des cheminement divers et ne pas devenir un monde clos et fermé.

Le type de formation véhiculée a aussi retenu l'attention des membres du comité. Le contenu exact n'est pas encore défini puisque la "clientèle" sera appelée à participer à la définition de ses besoins. Par contre, il est déjà décidé que trois axes majeurs orienteront cette formation.

Tout d'abord, les contenus véhiculés devront stimuler l'observation, l'analyse et la compréhension des réalités qui forment le milieu concret des adultes en formation. Ces réalités pourront être aussi bien d'ordre psychologique, social, économique, juridique que scientifique ou technique.

En second lieu, la formation devra provoquer une démarche véritable de la part des participants. Ils devront comprendre la dynamique de la société pour s'y intégrer mieux après en avoir compris les rouages et l'évolution. Il y aura donc un

ment comprendre par certaines catégories de citoyens: les mots sont trop compliqués, trop techniques, etc.

Or, il est bien évident que les cours pour adultes tels qu'ils ont été organisés depuis quelques années ne peuvent répondre à ces multiples besoins. Ce sont le plus souvent des cours prévus pour des jeunes de 10 à 14 ans. C'est ainsi par exemple qu'on oblige des chômeurs à étudier la poésie de Victor Hugo pour obtenir un emploi!

Il est devenu de plus en plus évident qu'il est idiot de faire passer les adultes par la filière prévue pour des enfants, sans tenir aucun compte de l'expérience concrète, des responsabilités sociales et familiales, de la culture péniblement conquise au long des années, etc.

Les problèmes auxquels l'adulte se voit confronté ont aussi une urgence inconnue des jeunes. Il faut y répondre par des cours vraiment adaptés. Il n'y a pas de temps à perdre. L'adulte a moins besoin d'une culture générale que de développer son autonomie, sa responsabilité, ses aptitudes, ses capacités.

Ces besoins multiformes se sont imposés à la conscience du comité plus ou moins officiel mis sur pied par le ministère de l'Éducation à la demande du "comité du programme de récupération" (qui avait mis un point final à l'expérience TEVEC au Saguenay): "Les réponses aux besoins actuels, c'était pour hier, alors qu'on bâtissait le demain d'aujourd'hui. Mais on a pris du temps, beaucoup de temps, trop de temps, tellement de temps à cerner le problème que c'est lui qui nous cerne maintenant."

et qu'il devait proposer quelque chose d'original pour répondre vraiment aux besoins des adultes et pour développer sérieusement l'éducation permanente au Québec.

Exactement la moitié de la population adulte du Québec n'a pas terminé le cours secondaire. À Montréal, on évalue à 100,000 le nombre d'analphabètes (dans bien des cas, il s'agit de gens qui ont appris à lire mais qui n'en sont plus capables par manque de pratique).

Le taux de chômage du Québec est un des plus élevés au pays. En mars 1970, il y avait, au Québec, 206,000 chômeurs et on estime qu'au moins le tiers d'entre eux avaient moins de 25 ans.

Sur le plan de la main-d'œuvre, les transformations rapides de l'agriculture et de nombreuses industries obligent à recycler chaque année des centaines de milliers de travailleurs. Un grand nombre d'entre eux, obligés de changer de milieu social, se retrouvent complètement perdus, isolés et sans défense.

Cette population, dans la majorité des cas, ne connaît pas vraiment les services que la société met à sa disposition. Par exemple, en 1967, moins de 15% des travailleurs qui auraient eu droit à des subventions dans le cadre du programme sur la mobilité de la main-d'œuvre s'en sont servis. Les rouages administratifs sont tellement complexes que la plupart des adultes préfèrent ne pas y faire appel plutôt que de s'engager dans un tel labyrinthe.

Les lacunes du langage sont aussi un obstacle. Fort peu de gens sont capables de s'exprimer dans un groupe. Inversement, de nombreux fonctionnaires avouent avoir énormément de difficulté à se faire réelle-

LE SYSTEME D'EDUCATION MULTI-MEDIA POUR LES ADULTES DU QUEBEC: UN REVE QUI DEVIENT REALITE¹

Gilles Provost

Journaliste au Devoir

L'article de Gilles Provost ne constitue pas une "nouvelle" puisqu'il a été écrit en 1971.

Bien qu'il n'ait pas été composé récemment, l'article demeure pleinement d'actualité puisqu'il décrit les mécanismes d'implantation et les fondements d'un programme éducationnel communautaire.

Peu avant Noël (1970), le Conseil des ministres donnait son accord de principe à l'implantation d'un système d'éducation multi-média pour les adultes du Québec.

Concrètement, cela veut dire que le Québec disposera dès l'automne prochain d'un système d'éducation réellement ouvert à la vie, sans professeur, et qui pourra rejoindre toute la population du Québec à domicile. On prévoit qu'en pratique, environ un demi-million d'adultes participeront à ces activités éducatives.

L'élément de base du système sera formé de regroupements spontanés des étudiants par quartiers. Ces "classes" seront visitées tous les quinze jours par un animateur pédagogique. Les manuels seront remplacés par un journal publié deux fois par mois.

La principale activité éducative sera la réflexion de ces groupes de travail sur les problèmes auxquels ils ont à faire face dans leur milieu concret. Ils seront aidés par des émissions de télévision en

Ces notes rapides sont déjà satisfisantes pour laisser rêver tous les éducateurs d'aujourd'hui qui se sentent prisonniers de leurs classes, des horaires, des programmes, en somme, de toute une structure si rigide que la "vie" ne peut plus s'y infiltrer. Elles permettent aussi d'imaginer quelles répercussions pourra avoir la mise en place de ce système sur la société et le système scolaire actuel au Québec. Déjà, il est peut-être possible d'affirmer que cette décision est une des plus importantes qui aient été prises au Québec depuis la création du ministère de l'Éducation.

Chacun pourra s'inscrire aux cours et recevoir les documents d'accompagnement, quels que soient ses antécédents scolaires. Un registre permanent sera établi au niveau provincial. Les examens seront dissociés des programmes. N'importe qui pourra se présenter aux examens, qu'il ait ou non suivi les cours. De tels examens vérifieront si le candidat a telle ou telle capacité et non "s'il a bien suivi le programme".

d'étude qui leur seront proposées.

Ils participeront aussi à l'élaboration et à l'adaptation continue des programmes

À vrai dire, le comité qui a travaillé à la mise au point de ce projet complexe et audacieux a vite compris qu'il n'avait pas le choix

Des besoins écrasants

OBJECTIFS DE CARRIÈRE :
 1) _____
 2) _____
 3) _____

FIN DE LA FORMATION :
 DATE PRÉVUE: _____

IX Chimie	PROPRIÉTÉS DE LA MATIÈRE	A
	ÉLÉMENTS et COMPOSÉS CHIMIQUES	B
	RÉACTION CHIMIQUES	C

X Mécanique	FORCE et TRAVAIL	A
	MÉCANIQUE SIMPLE	B
	ÉNERGIE	C
	MOUVEMENT	D

XI Gaz	PROPRIÉTÉS DES GAZ	A
	OXYGÈNE et HYDROGÈNE	B

XII Hydraulique	EAU	A
	HYDRAULIQUE	B

XIII Chaleur	CHALEUR et TEMPÉRATURE	A
	EFFETS DE LA CHALEUR	B
	TRANSFERT DE LA CHALEUR	C

XIV Électricité	MAGNÉTISME	A
	ÉLECTRICITÉ STATIQUE	B
	COURANTS ÉLECTRIQUES	C

IX Rédaction	NARRATION	A
	DESCRIPTION	B
	EXPOSÉ	C
	DISSERTATION	D

X Analyse Critique	PRÉSENTATION	A
	INTRIGUE	B
	PERSONNAGES	C
	CONFLIT	D
	THÈMES	E

XI Rapports Techniques	RÉDACTION DE NOTES	A
	GRAPHIQUES et DIAGRAMMES	B
	GRANDES LIGNES DU RAPPORT	C
	RÉDACTION DU RAPPORT	D

VIII Périmètre, Surface et Volume	CHIFFRES et FORMES GÉOMÉTRIQUES	A
	PÉRIMÈTRE	B
	SURFACE	C
	VOLUME	D
	SOLUTION DE PROBLÈMES	E

IX Pourcentages	MOYENNES	A
	GRAPHIQUES LINÉAIRES	B
	GRAPHIQUES À BARRES	C
	GRAPHIQUES CIRCULAIRES	D
	SOLUTION DE PROBLÈMES	E

X Géométrie	LIGNES	A
	ANGLES	B
	TRIANGLES	C
	ÉCHELLE	D
	SOLUTION DE PROBLÈMES	E

XI Nombres Entiers et Rationnels	DÉFINITIONS	A
	ADDITION et SOUSTRACTION	B
	MULTIPLICATION et DIVISION	C
	ORDRE DES OPÉRATIONS	D
	MISE EN FACTEURS	E
	SOLUTION DE PROBLÈMES	F

XII Algèbre	VARIABLES et EXPRESSIONS ALGÈBRIQUES	A
	PROPOSITIONS	B
	SOLUTIONS ALGÈBRIQUES	C
	PUISSANCES	D
	SOLUTION DE PROBLÈMES	E

XIII Instruments	PUISSANCE et RACINES	A
	TABLES DE LOGARITHMES	B
	RÈGLE À CALCUL	C

COURS FACULTATIFS

Tableau I
COURS DU PROGRAMME V.A.S.T.

COURS OBLIGATOIRES

COURS	SUJET	MATHÉMATIQUES
I Nombres Entiers	A	LECTURE et ÉCRITURE
	B	ADDITION
	C	SOUSTRACTION
	D	MULTIPLICATION
	E	DIVISION
	F	SOLUTION DE PROBLÈMES
II Fractions	A	LECTURE et ÉCRITURE
	B	ADDITION
	C	SOUSTRACTION
	D	MULTIPLICATION
	E	DIVISION
	F	SOLUTION DE PROBLÈMES
III Taux	A	LECTURE et ÉCRITURE
	B	OPÉRATIONS
	C	SOLUTIONS DE PROBLÈMES
	A	LECTURE et ÉCRITURE
IV Décimales	B	ADDITION et SOUSTRACTION
	C	MULTIPLICATION et DIVISION
	D	ÉQUIVALENCES
	E	SOLUTION DE PROBLÈMES
V Pourcentages	A	LECTURE et ÉCRITURE
	B	OPÉRATIONS
	C	CALCUL
VI Economie Domestique	D	PROBLÈMES D'APPLICATION
	A	FEUILLE DE PAYSÉ et DÉDUCTION
	B	IMPÔT SUR LE REVENU
	C	PRÊTS et OPÉRATION BANCAIRES
	D	GESTION DU FOYER
	E	GESTION DE L'AUTOMOBILE
	F	BUDGET
VII Mesures	A	TEMPS
	B	DISTANCE
	C	CAPACITÉ
	D	POIDS
	E	SOLUTION DE PROBLÈMES

COURS	SUJET	COMMUNICATIONS
I Travailleur Avec Les Mots	A	ANGLAIS ÉLÉMENTAIRE
	B	FORMATION DU PLURIEL
	C	CONTRACTIONS et ABRÉVIATIONS
	D	PRÉFIXES et SUFFIXES
	E	SYNONYMES, ANTONYMES, HOMONYMES
II Orthographe		SANS OBUJET
III Techniques de l'écriture	A	ÉCRIRE À LA MAIN
	B	LETTRES MAJUSCULES
	C	PONCTUATION
	D	POSSESSIFS
	E	USAGE
IV Lecture	A	SIGNIFICATION DES MOTS
	B	COMPRÉHENSION
	C	BUT DE L'AUTEUR
	D	FAITS et OPINIONS
	E	PUBLICITÉ
V Construction de Phrases	A	FORMES DE LA PHRASE
	B	UTILISATION DE LA PHRASE
	C	STRUCTURE DE LA PHRASE
	D	VARIÉTÉ DE PHRASES
VI Composition de Paragraphes	A	STRUCTURE DU PARAGRAPHE
	B	DÉVELOPEMENT
	C	EXERCICES D'APPLICATION
	D	LECTURE D'ÉPREUVES
VII Aptitude ou Raisonnement	A	UTILISATION DES LIVRES
	B	RÉDACTION DES RÉSUMÉS
	C	RECHERCHE et PRÉSENTATION
VIII Correspondance	A	LETTRES -TYPES
	B	LETRE D'AFFAIRES
	C	CURRICULUM VITAE
	D	DOSSIER PERSONNEL

COURS	SUJET	SCIENCES
I Fondements Scientifiques	A	MÉTHODES SCIENTIFIQUES
II Biologie Humaine	A	LA MATIÈRE VIVANTE
	B	LE CORPS HUMAIN
III Santé	A	ALIMENTATION et NUTRITION
	B	PRÉVENTION DES MALADIES
IV Sécurité et Premiers Soins	A	PRÉVENTION DES ACCIDENTS
	B	PREMIERS SOINS
V Drogues	A	LE PROBLÈME DE LA DROGUE
VI Ecologie	A	LA TERRE et LA VIE
	B	L'HOMME et SON ENVIRONNEMENT
VII Sciences Physiques	A	CHIMIE
	B	PHYSIQUE
VIII Histoire, Géographie, Institutions Politiques	A	HISTOIRE et GÉOGRAPHIE
	B	INSTITUTIONS POLITIQUES

INDICATIONS PRATIQUES:
1) Prévoyez ce que vous devez faire dans chaque matière au cours d'une semaine.

2) Ombrez les cases des SUJETS que vous comptez étudier, de la façon suivante:



3) Quand vous avez fini d'étudier le sujet et que vous avez réussi le test correspondant, ombrez la case de la façon suivante:



de sorte que, pour un sujet terminé, on aura la case suivante:



4) Faites en sorte de traiter toutes les matières à peu près au même rythme.

5) Inscrivez les sujets facultatifs que vous avez choisis.

6) Inscrivez, sur votre fiche de progression hebdomadaire, tous les détails de votre programme ainsi que toutes les notes obtenues.

7) À la fin de la semaine, vérifiez votre progrès et établissez votre programme pour la semaine suivante.

L'heure actuelle la deuxième partie du programme V.A.S.T. Il s'agit essentiellement de continuer l'expérience et de perfectionner les techniques et les outils mis au point dans la première partie. On utilise pour cela l'edit équippement dans 11 classes réparties à travers la province. Avant de commencer les cours de la deuxième partie, les instructeurs en cause furent réunis pour une semaine de discussion et de préparation. On prévoit rassembler de nouveau les instructeurs à la fin des cours, pour une plus longue période de temps, en vue de procéder à une évaluation et au perfectionnement des outils du programme V.A.S.T. Tout laisse prévoir que ces programmes V.A.S.T. apporteront une importante contribution aux cours préparatoires à la formation professionnelle en Colombie-Britannique et qu'ils donneront sans doute naissance à des prolongements ailleurs au Canada².

NOTES

1. Niemi, J. and Anderson, D. *Adult Education and the Disadvantaged Adult*, Syracuse, N.Y. ERIC Clearinghouse, 1969.
2. Des exemplaires supplémentaires de *Final Report*, V.A.S.T. *Development Project, Phase 1*, sont à la disposition des intéressés au bureau de M. Derek Knox, Co-Ordinator, V.A.S.T. Project, Curriculum Development Branch, 3600 Willingdon Avenue, Burnaby 2, British Columbia.

tats, on a calculé que l'économie moyenne journalière de temps par classe était meilleure pour le groupe de démonstration, c'est-à-dire que ces étudiants prenaient, en moyenne, moins de temps pour monter d'une classe à l'autre. Grâce au programme, ils faisaient le même progrès que les étudiants du groupe de comparaison en un temps notablement plus court. On a pu noter aussi que le taux d'abandon parmi les étudiants du programme était environ la moitié de celui du groupe de comparaison. En outre, le programme a permis d'utiliser les 36 places achetées par le ministère de la Main-d'oeuvre du Canada pour 63 étudiants, ce qui représente un taux d'utilisation supérieur à 170% et réduit considérablement à long terme le coût des cours préparatoires à la formation professionnelle.

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique applique à

réalisable et à le mener à bien sans l'aide de l'instructeur. La prévision individuelle mène à un programme individualisé; par exemple, des étudiants d'origine étrangère ont été amenés à passer les trois quarts de leur temps à travailler l'anglais, tandis que des étudiants autochtones plus âgés ont souvent trouvé nécessaire de consacrer la majeure partie de leur temps à l'étude de l'arithmétique - chacun se concentre sur ses besoins.

Conclusions

On laissa aussi le groupe se charger de beaucoup d'autres aspects de l'organisation de la classe: disposition des sièges, horaires des pauses café et repas de midi, travail à la maison, règlement pour les fumeurs, et ainsi de suite. Les seules choses exigées de l'étudiant étaient qu'il arrive à l'heure et qu'il s'adonne à ses tâches scolaires pendant ses heures de présence en classe.

Beaucoup d'aspects du programme V.A.S.T. ne peuvent être abordés dans un article comme celui-ci. Les particularités et les détails relatifs au groupe de comparaison ou groupe de contrôle, aux admissions et aux départs continuels, à l'équipement et aux outils de travail, au Manuel de l'Étudiant, et au Guide de l'Instructeur constituent un rapport aussi volumineux que le présent numéro de la Revue des Cours préparatoires à la Formation professionnelle. On peut néanmoins tirer plusieurs remarques intéressantes des données statistiques du programme V.A.S.T. Le test normalisé de l'enregistrement élémentaire aux adultes (T.A.B.E.) a servi d'examen terminal, et on y a soumis les classes de démonstration et les classes de contrôle au début et à la fin du cours. En se fondant sur les résultats

tence dans les horaires, d'un temps spécial pour la remplir. Cette caractéristique amène l'étudiant à établir son propre programme. Un certain temps est réservé chaque semaine pour que l'étudiant prévoit ce qu'il fera la semaine suivante. Après avoir déterminé la date à laquelle il pourra terminer le cours, l'étudiant peut répartir son temps et travailler pour atteindre le but. De même qu'il prévoit combien de sujets et de leçons il peut étudier pendant une semaine, l'étudiant doit aussi penser aux réunions avec son groupe scientifique pour les discussions, les séances de laboratoire ou les tests. Toute la classe doit décider aussi de l'horaire des activités d'ensemble. Toutes ces précisions sont notées sur la fiche de progression de l'étudiant et guident son travail au long de la semaine. En finissant chaque point de son programme, il en prend note sur sa fiche. Quand arrive le temps réservé à la prévision, l'étudiant examine le travail accompli et trace le plan de travail pour la semaine à venir. La fiche de progression périmée, portant note du travail de la semaine précédente, est placée dans le dossier personnel de l'étudiant.

La fiche de progression sert non seulement à organiser le travail de l'étudiant, mais aussi à fractionner le cours en tâches hebdomadaires plus faciles à remplir, ce qui a une influence positive sur sa motivation. Elle aide en outre l'étudiant à évaluer s'il est apte à mesurer ses possibilités, à se tracer un plan réaliste et à le mener à bien. Planifier un programme était quelque chose de nouveau pour les étudiants; nous avons constaté qu'il a fallu de trois à six semaines à la plupart d'entre eux pour y arriver convenablement; quelques-uns ne sont jamais parvenus à dresser un plan

essayé de s'y préparer, ce qui bien entendu réduisait la valeur des tests à néant! En renonçant au test, on écartait une menace et on assurait un enseignement plus efficace.

Les sciences et les communications orales diffèrent des autres éléments du programme en ce qu'elles sont élaborées pour des étudiants travaillant en groupes. Pour beaucoup d'étudiants, il s'agit d'une expérience nouvelle et différente; souvent l'instructeur doit mettre en oeuvre tout son talent et toutes ses ressources pour aider certains à faire face à cette nouvelle situation. Le guide de l'instructeur (V.A.S.T.) leur fait part de diverses suggestions pour organiser et animer des groupes efficaces. Le rôle de l'instructeur est décisif lorsqu'un groupe cesse de fonctionner efficacement, ou éclate. Cette éventualité, ou la déclaration faite par un étudiant qu'il ou elle "...ne peut pas travailler avec le groupe" survient périodiquement. Ces situations furent traitées comme un problème de la classe (et non de l'instructeur!). La classe fut réunie au moment le plus approprié après l'appartition du problème. Le groupe discuta posément et raisonnablement de la situation dans son ensemble; de ses causes, de ses effets et des solutions possibles; l'instructeur agissant comme animateur et guide, mais non comme auteur de décision. Dans chacun des cas survenus dans les classes du programme V.A.S.T. on aboutit à une solution acceptable et, assez souvent, des membres de la classe exprimèrent leur satisfaction d'être parvenus à une solution. Ces débats constituèrent une partie importante du programme des communications orales.

L'un des traits originaux du programme V.A.S.T. est l'utilisation de la fiche de progression et l'exis-

mesure" commence par un test qui permet d'évaluer l'étudiant, qui détermine ses connaissances et sa compétence dans un domaine restreint. L'étudiant doit être capable d'exercer un certain nombre de comportements qui indiquent sans ambiguïté les connaissances et la compétence requises. Quand l'instructeur a évalué les résultats des tests, l'étudiant entreprend un certain nombre de tâches scolaires visant ces objectifs. Ces tâches sont indiquées en détail sur des fiches de travail où l'étudiant trouve toutes les indications concernant les ouvrages de référence nécessaires et les méthodes d'étude appropriées. Après avoir terminé ces tâches scolaires ou une partie d'entre elles, l'étudiant se soumet à un examen de contrôle limité; s'il le réussit, il passe à d'autres sujets. Les résultats du test déterminent le nombre et la nature des tâches scolaires à effectuer. Si le test indique qu'une étude n'est nécessaire, l'étudiant subit le test de la leçon suivante.

Le second type de leçon, ou leçon imposée, ne comporte pas de test; on y traite de matières que l'étudiant des cours préparatoires à la formation professionnelle ne connaît pas, par exemple la chimie ou l'analyse critique. Ici l'étudiant commence directement l'étude d'une fiche indiquant le travail exigé pour le premier sujet. Une fois ces tâches terminées, un examen de contrôle limite mesure ses connaissances; l'étudiant qui a réussi passe alors au sujet suivant, et ainsi de suite, jusqu'à la fin de la leçon. Ce type de leçon ne comporte pas de test, fut adopté par le personnel chargé du programme devant la déception, et parfois même l'angoisse éprouvées par des étudiants incapables de répondre à un test. Assez souvent, des étudiants ont

vre une formation professionnelle plus tard. On peut donc affirmer que la plupart des gens suivant les cours préparatoires à la formation professionnelle retournent dans la population active avec leur nouvelle compétence professionnelle et un enthousiasme renouvelé. Compte tenu de ces observations, le programme V.A.S.T. prévoit aussi une formation en vue de l'élaboration de plans de carrière et de la "recherche dynamique d'emplois".

L'enseignement des connaissances pratiques a été prévu, surtout à cause des attitudes sociales négatives souvent observées chez la clientèle. Les recherches ont révélé chez les clients "...un manque de confiance en soi, une piètre opinion d'eux-mêmes et un haut degré de dépendance." D'autres études ont relevé chez les clients des attitudes peu constructives à l'égard du travail, de la difficulté à s'adapter aux changements, un niveau de collaboration assez bas, et une faible motivation. Pour réussir à donner cette formation sociale, le programme V.A.S.T. dut faire appel à des techniques nouvelles, car "...même des opinions et des attitudes qui paraissent purement personnelles peuvent dériver de relations entre individus. C'est un fait d'expérience que l'origine, le renforcement ou le maintien d'opinions et attitudes sont souvent dus au commerce d'autrui." S'il en est ainsi, "...un changement dans ce domaine (opinions ou attitudes) ne peut évidemment pas être considéré comme une affaire purement individuelle..." C'est pourquoi le programme V.A.S.T. laisse une place importante à l'étude en groupes, dont l'un des objectifs est de provoquer des attitudes plus positives. On en voit un exemple dans les sciences où les étudiants doivent former un groupe cohérent, animé d'esprit de coopération.

ration pour progresser dans le cours. Dans ce groupe ils étudient leur discipline scientifique, ils en débattent et se voient ainsi confrontés d'apprendre à travailler ensemble.

Par ailleurs, les recherches indiquent clairement que l'étudiant adulte est beaucoup plus intéressé et motivé s'il joue un rôle effectif dans la planification de son programme d'études. Non seulement l'étudiant qui participe au programme V.A.S.T. commence le cours quand il le veut, choisit les matières à option dont il a besoin, progresse à son rythme et termine quand il l'a décidé, mais il établit aussi son programme de travail pour la semaine à venir et note jour après jour ses réalisations sur une fiche de progression. En outre, l'étudiant participe aux discussions sur l'organisation de la classe. Les étudiants se sentent dès lors activement engagés dans l'élaboration de leur avenir, ce qui constitue pour eux une formation valable et un encouragement efficace.

Méthodes

Les programmes de mathématiques et de communications sont individua- lisés, de sorte que la majeure partie du travail est faite par chaque étudiant en particulier, bien que, parfois, ils trouvent avantageux de travailler en groupe pour venir à bout de certains sujets. Les étudiants progressent selon l'ordre indiqué par le diagramme des activités du V.A.S.T. (voir le tableau). Chaque cours consiste en un certain nombre de leçons qui sont soit "sur mesure" soit "imposées". Pour les mathématiques et les communications, on utilise les deux types de leçons, mais pour les sciences, étudiées en groupe, on ne se sert que du dernier type. Une leçon "sur

nous proposons, entre autres choses:

- (i) de faire établir par l'étudiant lui-même son plan et son calendrier d'études;
- (ii) d'obtenir de l'étudiant qu'il apprenne à travailler efficacement comme membre d'un groupe restreint;
- (iii) de le faire participer activement aux activités de groupes plus nombreux;
- (iv) de le faire participer activement à la direction de la classe et de l'école;
- (v) de lui permettre de commencer ou de finir le programme au moment qui lui convient le mieux.

Les principes sous-jacents au Programme V.A.S.T. ont été dictés par les besoins de la clientèle. On en vint ainsi à élaborer un programme d'étude dont on peut dire qu'il est "centré sur l'étudiant", parfois au prix de difficultés administratives et pédagogiques. Pour mieux cerner les besoins de la clientèle, le personnel chargé du Programme V.A.S.T. entreprit de nombreuses recherches. Les résultats de ces efforts et leurs conséquences sur les grandes lignes du Programme et sur les principes qui le fondent font l'objet d'une discussion ci-dessous.

L'une des caractéristiques les plus évidentes des groupes d'étudiants qui suivent les cours préparatoires à la formation professionnelle semble être leur manque d'homogénéité. Le cours attire des gens dont l'âge, les aptitudes, les antécédents et l'ambition sont extrêmement variés. Il est évident que cette particularité influe sur la mise au point des cours. L'idéal serait de mettre au point un cours parfaitement adapté aux besoins de chaque étudiant; c'est ce que cher-

che à réaliser le Programme V.A.S.T., dans toute la mesure du possible. Une partie non négligeable du contenu des cours est facultative et non nécessaire à l'obtention du diplôme. Ces matières à option sont conçues pour aider l'étudiant ou l'étudiante à accéder à la carrière de son choix. L'étudiant les choisit lui-même en fonction de ses plans d'avenir et assiste par son conseilier et instructeur. Avec une conception aussi souple du programme d'études, il fallait adopter des méthodes d'enseignement individualisé permettant à chaque étudiant de choisir un programme et de progresser au rythme le mieux adapté à son expérience et à ses antécédents.

Comme le besoin ou le désir d'acquérir une nouvelle compétence professionnelle survient rarement à dates fixes, on pensa mieux répondre aux besoins de l'étudiant en lui permettant de commencer le programme au moment qui lui conviendrait. En outre, un programme accessible en permanence répond mieux aux fluctuations saisonnières du marché de l'emploi. Tous ces facteurs dictèrent l'élaboration d'un programme auquel on pourrait chaque jour adapter de nouveaux étudiants. Les matières du programme (le contenu du cours) furent déterminées en fonction des demandes par profession et des cours de métiers désirés par la clientèle. Comme c'est la façon habituelle de choisir les matières des cours préparatoires à la formation professionnelle, le contenu du Programme V.A.S.T. diffère peu des autres programmes. La principale exception à ce qui précède concerne le domaine des connaissances pratiques. Elle se justifie par la constatation du fait suivant: la majorité des étudiants ayant suivi les cours préparatoires à la formation professionnelle en Colombie-Britannique ne cherchent pas à sui-

UN ÉVÈNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT CENTRE SUR L'ÉTUDIANT:

LE PROGRAMME V.A.S.T.

Frank Dolman

Directeur du programme V.A.S.T.

Le programme V.A.S.T. (programme de formation professionnelle pour adultes du niveau secondaire) qui s'est déroulé à Burnaby, C.-B., est décrit par son directeur. Le but principal de ce programme consistait à appliquer et à évaluer certaines méthodes d'enseignement qui sont centrées sur l'étudiant et qui avaient été mises au point par les diverses sociétés de relance du Canada.

Buts et objectifs

Le Programme de formation professionnelle pour adultes, de niveau secondaire (dit Programme V.A.S.T.) fut proposé comme programme de perfectionnement après que le ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration eût, en 1972, demandé que l'on aide la Colombie-Britannique à appliquer certaines méthodes de formation préparatoire des adultes mises au point par les diverses sociétés de relance au Canada. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique saisit cette occasion d'adapter de nouvelles méthodes et de nouveaux outils de travail, de développer encore plus la formation préparatoire des adultes dans la province et d'intensifier les recherches dans ce domaine.

Le directeur et une équipe de trois professeurs, assistés d'une secrétaire, se mirent à la tâche en septembre 1972, s'attaquant d'abord à la phase "recherche et études" du programme. En novembre, une dactylo

En vint s'ajouter à ce personnel. En janvier 1973, on constitua un groupe expérimental d'étudiants comparables, choisis dans les cours préparatoires à la formation professionnelle régulière à l'École de Métiers de Burnaby en Colombie-Britannique.

Le Programme se proposait:

- (i) de soumettre les étudiants à des tests préliminaires pour déterminer leur connaissances;
 - (ii) de leur faire choisir des leçons imposées dans un programme fractionné en se guidant sur les résultats des examens préliminaires, sur leurs buts professionnels et sur leurs aptitudes individuelles;
 - (iii) d'assurer que les étudiants progressent à leur propre rythme à l'intérieur du programme;
 - (iv) d'incorporer des connaissances pratiques dans les parties du programme consacrées à la science et aux communications.

Le personnel affecté au programme introduisit, pour sa part, quelques facteurs supplémentaires au cours de recherches et des études. Il s'agissait de tenir compte de nos principes: nous pensons en effet qu'un cours de cette nature doit être essentiellement conçu en fonction de l'étudiant et qu'il doit répondre aux besoins d'ordre social et pédagogique de l'étudiant désavantagé. Pour atteindre ces fins,

tiques se manifeste aussi. La ré-
flexion et le sens pratique s'y
allient pour donner naissance à des
explorations très riches. Ainsi,
Dolman et Germani sortent des sen-
tiers battus pour aborder l'ensei-
gnement de la lecture et des scien-
ces. Ils proposent de nouveaux mo-
des de présentation et ce pour le
plus grand bénéfice de l'adulte de
retour à l'école.

L'éclatement des cadres socio-
économiques traditionnels a boule-
versé passablement les fondements
des systèmes d'éducation. Tant au
niveau théorique que pratique les
éducateurs sont à la recherche de
formules viables capables de com-
prendre les nouveaux éléments de la
société moderne. L'éducation récur-
rente, l'enseignement individualisé,
les méthodes actives et autres in-

novations, constituent des voies
d'approche très prometteuses si,
d'après Lynn, elles permettent
d'élargir l'éventail des objectifs
de l'adulte en situation d'appren-
tissage.

Gérard Clam
Rédacteur-Adjoint

Veuillez communiquer avec nous à
l'adresse suivante:

W. Michael Brooke
Rédacteur en chef
de la Revue C.P.F.P.
Ministère de la Main-d'oeuvre
et de l'Immigration
325, rue Dalhousie
OTTAWA (Ontario) K1A 0J9

Il inventer un nouveau modèle d'éducation? Les réponses à ces questions fondamentales semblent complexes et constituent un défi que nombre d'éducateurs s'empres-

L'article de Baby sur "Le choc du futur en éducation" apporte un élément de réponse à l'ardu problème posé à l'éducateur moderne. Baby examine les grandes lignes de l'ouvrage de A. Toffler intitulé le "Choc du futur" et conclut que l'adaptation éducative au lieu de viser l'adaptation d'une personne à une situation donnée devrait porter sur le développement de l'"adaptabilité" de cette personne.

De leur côté, Chipindale et Gass introduisent une forme d'éducation riche de développements pour l'éducation de base des adultes: l'éducation récurrente. Proche de l'éducation permanente, elle s'en distingue, puisqu'elle veut éviter à l'adulte de longues absences de son milieu de travail et qu'elle demande de "reconnaître la complémentarité des rôles de la formation professionnelle et de l'épanouissement humain".

L'article de Provost indique une autre voie d'exploration dans la recherche des modes et objectifs d'enseignement: la participation intense du milieu dans l'expérience éducative. Les objectifs du projet multi-média lancé à Montréal en 1971 ne sont pas sans provoquer la réflexion de celui qui se consacre à l'éducation de base des adultes.

Au niveau de la salle de classe le besoin de nouveaux modèles didac-

Les changements socio-économiques que nous connaissons depuis quelques décennies ne sont pas sans influencer la recherche des objectifs et des formes de l'éducation. L'éducateur moderne se questionne à nouveau sur les buts de son action et si son interrogation n'est pas nouvelle, l'orientation de la réponse qu'il lui donne l'est.

Pour simplifier au risque de caricaturer, on peut avancer que l'acte éducatif se situe entre deux pôles extrêmes: d'un côté l'on éduque pour adapter une personne à une société et à une économie données; de l'autre l'éducateur se donne pour but de favoriser l'épanouissement entier de cette personne. Il est évident que ces pôles, bien qu'extrêmes, ne sont pas contradictoires; de fait ils sembleraient même complémentaires.

Cependant, en pratique, ces deux objectifs de l'éducation se sont apparemment cristallisés sous la forme de deux modes d'enseignement: 1) une éducation "institutionnelle" avec ses cours magistraux et son curriculum imposé à tous les "apprenants"; 2) une éducation décloisonnée en faveur des méthodes actives et du choix, par l'apprenant du programme et des objectifs du cours.

On peut se demander si les changements profonds constatés au niveau des structures socio-économiques n'affectent pas la validité de ces deux modes d'enseignement? L'éducateur doit-il adopter coûte que coûte un modèle à l'exclusion de l'autre? Doit-il s'orienter vers une position médiane? Doit-

TABLE DES MATIÈRES

Page	
	Editorial
1	Un événement dans l'enseignement centré sur l'étudiant: Le Programme V.A.S.T. -- Frank Dolman
9	Le Système d'éducation multi-média pour les adultes du Québec: Un rêve qui devient réalité -- Gilles Provost
17	L'enseignement dynamique de la lecture et de l'écriture -- Lloyd Feinstein
21	L'éducation et le choc du futur -- Antoine Baby
29	Les exercices pratiques dans les cours non professionnels -- "Techniques for Teachers of Adults"
33	L'éducation récurrente et la formation de la main-d'oeuvre -- N.K. Chippindale
36	L'éducation récurrente: une solution à la crise de l'enseignement? -- J.R. Gass
43	Éducation de base des adultes et C.P.F.P. -- K. Lynn
46	Elaboration d'un programme de sciences à Terre-Neuve et au Labrador -- A. Germani
56	Enquête de contrôle sur les clients -- R.F. Gaffney
57	À lire, à retenir
65	Ouvrages recommandés

Les articles de ce périodique ont été choisis en raison de leurs possibilités en matière de formation professionnelle à l'endroit des personnes qui prennent part aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle (CPPP) et à des programmes connexes. Toutefois, les opinions et les vues exprimées dans ces articles ne sont pas forcément celles qui sont prônées ou endossées par le ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration.

LA REVUE C.P.F.P. Cours préparatoires à la formation professionnelle

Publiée par la Direction du perfectionnement et de l'analyse des professions et de la formation, Division de la recherche et de la planification stratégique, ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration, Ottawa, à l'intention des personnes intéressées aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle.



Main-d'œuvre et immigration

Manpower and Immigration

Robert Andras, Ministre

Robert Andras, Minister

LA REVUE C.P.F.P.

Cours préparatoires
à la
formation
professionnelle



Main-d'œuvre
et Immigration

Manpower
and Immigration

Vol. II, No 3
Avril 1974.

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training
for Skill Development

CAI MI

B17

Vol. III, No. 1
August 1974.



Main-d'œuvre
et Immigration

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training for Skill Development

Issued by the Occupational & Training Analysis & Development Branch, Strategic Planning and Research Division, Department of Manpower and Immigration, Ottawa, for those engaged in the Basic Training for Skill Development and related Programs.



Manpower and Immigration

Robert Andras, Minister

Main-d'œuvre et Immigration

Robert Andras, Ministre

CONTENTS

	Page
Editorial	
An "Open" Canada Manpower Training Program (CMTP): What are its Possibilities? -- Stuart Conger	1
Origin and Development of the French Adult Basic Education Program at Algonquin College -- Elise Beauregard	6
BTSD in the Eastern Artic -- D.R. MacNeill	8
"Fer de Lance" -- General Communication Service, Department of Education, Province of Quebec	11
Improve Your Teaching with Visual Aids -- "Techniques for Teachers of Adults"	14
Continuing Tele-training -- Richard Rancourt, Yves Lauzon	17
Oo-za-we-kwun: A Corporate Approach to Life Skills and Industrial Training for Indian Families in Manitoba -- André Renaud ...	23
Assessment of Language Instruction for Immigrants in Quebec -- Marcel Vaillancourt, Micheline Sauriol-Benoist, Jean Hanna	31
Basic Job Readiness Training - Prince Albert -- Melvyn L. Curniski	35
Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow -- Alan Thomas	39
Readers' News	43
Recommended Reading	46

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

Despite the phenomenal advances in many areas of education and training, constructive innovations in instructor training are not prolific. There is a tendency to rely on standard procedures that sometimes lack creativity and effectiveness. This is not to suggest that sound tradition be abandoned, but rather an appeal to adult educators to explore possible alternatives to their present professional development programs.

The difficulties of mounting and sustaining effective instructor training programs are, of course, recognized. Few areas are more complex and open to debate than professional development. Partly for this reason some programs have become limited in scope and success. Within the last few years, however, some creative trends have been emerging in instructor training. Interesting alternatives to the traditional approaches (e.g., formal lectures and unstructured practicums) are being successfully used in training programs. These trends appear to be expressing the essential objectives in instructor training more precisely than ever before, and innovative approaches to achieve these objectives are being explored. The purpose of this editorial is to consider briefly some of these trends in the hope that it will help generate further interest in this area.

Open Instructor Training

The concept of "open" education and training has been implemented over the years in such unique Canadian programs as the Antigonish Movement, Citizens Forum and the multi-media program TEVEC. Only recently, however, has the term "open," become widely used to describe those programs which have minimal or no administrative, physical and curricular

restraints and which adopt an individualized model of instruction. Clearly, these new approaches to instruction require complementary types of instructor training and their openness offers the basis for models which can be applied to the training of instructors.

The underlying trend in instructor training is therefore towards individualized programs in which the instructor has a considerable say in determining his needs and objectives and the means of reaching them.

Need Areas for Instructor Training

A number of recent models on instructor training consider three overlapping but nevertheless distinct areas around which professional development needs revolve. They are:

- (1) Knowledge of subject-matter;
- (2) Teaching skills;
- (3) Ability to relate to students.

The importance of providing resources for the instructor, first, to assess his needs in these three areas at any given time, and, secondly, to acquire the necessary ability in the areas is strongly emphasized in the research literature. In particular the need for practical and systematic acquisition of the skills required in areas 2 and 3 (i.e., teaching skills, ability to relate to students) as well as a theoretical knowledge of them, is stressed. These are the areas usually neglected in traditional teacher training.

Approaches to Meet the Needs

For abilities to be acquired in these areas, new techniques and devices are necessary and some are being developed. The two most common--interaction analysis and micro-teaching--are used to provide feedback to teachers about specific

observable teaching skills. Once the relatively simple techniques necessary to implement these two devices are acquired by the teachers, they would be free to use them as the need arises.

Other approaches that are likely to produce the desired teaching behaviour and skills more effectively than abstract lectures on instructional theory include sensitivity training, classroom simulation laboratories, the use of audio-visual devices (e.g., closed circuit television, video-tapes, films), multi-media instructor training packages, visits, exchanges or on-the-job retraining. Most of these approaches also provide the flexibility required in individualized programming.

Implications for Instructor Training

What implications have these trends for Instructor Training? First, by adapting a more "open" individualized approach, alternatives to the conventional 6-week summer session or winter semester "Wednesday afternoon workshop", may have to be explored to accommodate the instructors' needs on an on-going basis throughout the year and in a variety of settings.

Secondly, by expanding professional development into the three areas described new instructor needs, previously latent, may emerge and require treatment. For example, the vocational skill instructor may, after assessment of his needs, see the benefit of returning to industry to learn the latest technologies in his field, while another adequately equipped in the "knowledge" area may realize he requires further teaching skills and a greater ability to relate to his students. New recruits, on the other hand, may need a program taking into account all three areas.

Thirdly, some approaches needed to satisfy the objectives of the instructor are likely to be more unconventional than those used in the past. For example, greater use may have to be made of periodic returns to business or industry and of exchanges and visits to social and training institutions, agencies, government departments and centres.

Fourthly, while there must be flexibility within an open program to accommodate the needs of the instructors on an individualized basis, this flexibility may only be possible within a highly organized and predictable structure based on a systems approach to program development.

No Blue Print

There are no complete "tried-and-true" models for the instructor training program developer to follow, although there are some well-established training techniques and devices that may be worth integrating into the program. Experimentation and creative development is clearly required, and must be used along with the existing fund of scattered information.

One main objective of this periodical is to review the readers' innovations in this area for the purpose of disseminating the information to others involved in professional development.

Please address correspondence to:

W. Michael Brooke
Editor, BTSD Review
Department of Manpower and Immigration
325 Dalhousie Street
OTTAWA, Ontario K1A 0J9

Gérard Clam, Associate Editor.

AN "OPEN" CANADA MANPOWER TRAINING PROGRAM (CMTP):
WHAT ARE ITS POSSIBILITIES?¹

Stuart Conger

Director, Training Research and Development Station, Prince Albert

Many suggestions for changes to CMTP have been advanced and the concept expanded in this article represents another suggestion. Its purpose is to provoke discussion on an interesting and controversial topic and should not in any way be construed as official departmental planning.

Introduction

In recent years, the word "open" has assumed special meaning when used to describe education. An "open" school allows students the freedom to delve into special interest material which the traditional classroom could not permit in terms of time and curriculum completion. An "open" university is a higher educational institution that delivers its courses in whole, or in part, by means of radio or television broadcasting.

The open university of the United Kingdom is the prototype that many North American institutions are following. It best exemplifies the use of the word "open." To some extent, North America institutions use "open" in reference to the broadcast orientation of their delivery system. In the British context, however, "open" means that admission to the university is open to any adult who applies regardless of his academic background.

A significant feature of the British program is that it represents a new system of education comprising a number of elements, including:

- radio

- television
- correspondence instruction
- audio tape cassette recordings
- regional centres for counselling and instruction
- tutorials at local centres
- short sessions at summer school

The enrolment in open university is close to 50,000, and the cost per student is expected to be in the neighbourhood of 20 per cent of that of regular university education.

The components of the system are not in themselves particularly unique, although some excellent courses have been designed; the most significant innovation is that they have been incorporated into a new delivery system that is open to all citizens who wish to enrol.

An obvious question must be posed at this point. Could an open system offer an alternative to the present means of following a program within the framework of the existing CMTP. Such a program would be open to all interested adults, on a variable timetable, and would have several advantages over the present system of providing the training. The open CMTP could:

- (1) make instruction available to a great many people who are now excluded, but need training to profitably enter the labour force;
- (2) separate the money given for welfare from that given for training;
- (3) ensure a consistently high standard of instruction;
- (4) provide instruction to people who are now working but who need additional instruction to advance in

- their work;
- (5) stimulate a mass ethos for learning and competence;
 - (6) utilize the advantages of broadcasting (radio, television, and satellite) to deliver counseling instruction and tutoring at regional and local centres;
 - (7) extend the program to all people in the labour force;
 - (8) upgrade for a better job the qualifications of the marginally employed worker who won't "stoop" to welfare but who is barely existing on minimum wages;
 - (9) extend the program to remote and sparsely populated areas;
 - (10) make it possible for a family to study together and assist each other;
 - (11) accommodate different learning styles through, for instance, audiovisual presentations by TV, pencil and paper work, and personal tutoring;
 - (12) accommodate shift workers who would have to study at various times;
 - (13) accommodate mothers and housewives who are planning to re-enter the labour force but need training;
 - (14) deliver training to people who cannot come to class.

The present CMTF excludes some people because it is tied to the payment of training allowances, and this imposes the following constraints:

- (1) training must be full-time (despite the fact that many educators believe that half-day training is more effective);
- (2) employed people who want to upgrade their skills are excluded, unless they relinquish their jobs.

Thus, while training allowances have been of very great benefit to hundreds of thousands of Canadians enrolled in the CMTF, in some ways the training program is constrained by the income support program that also facilitates it. It is possible,

of course, for certain people to take training without allowances, but they cannot take part-time courses even though existing individualized, continuous intake-output programs are well suited to this.

An "open" Canadian Manpower Training Program would be available to all people at all times and would allow a student to start at any point in the course. Individualized instruction and continuous input-output programming would make this possible.

The Learning Centre

The key to an open CMTF program would be a "drop-in learning centre" that represented a cross between a school and a library--sort of an educational cafeteria. The learning centre would contain instructional materials covering Grades 1 to 12 in individualized format, so that students could learn what they need to know by prescription. The full range of self-instructional material would include mathematics, communications, reasoning, and interpersonal and manipulative skills. The instructional materials would be available in different media. These would be in accordance with the nature of the subject matter, the various basic learning styles of adults, and the numerous possibilities provided by instructional media.

Thus, for instance, mathematics and communications would be available in print. For illiterates, mathematics would be available on audio tape (as in the BLADE program).² Listening skills would be taught by audio cassette tapes. Mathematics could be taught by filmstrip or moving visual tape. All these materials could be packaged for home delivery by means of correspondence lessons.

The learning centre would:

- (1) provide registration facilities for students wishing to enrol in the course;
- (2) serve as an examination centre;

- (3) provide a learning environment available for student use at times convenient to them;
- (4) provide, for student use, a learning environment which would include carrels and desks for individual study, a room for small group instruction, access to video cassettes, audio cassettes, reference books and correspondence lessons;
- (5) make available a tutor whose duties would be to:
 - a. administer a placement inventory at the beginning of the course;
 - b. act as a counsellor to students;
 - c. follow up on the progress of students by telephone, especially those taking the course by correspondence;
 - d. make available individual and small group instruction for students needing extra tuition;
 - e. make himself available for telephone interviews with students;
 - f. administer tests;
 - g. provide instruction on the use of the equipment available at the learning centre.

Upon registration, the student would complete a Placement Inventory to separate those skills he has already mastered from those he has yet to acquire.

The tutor would devise study prescriptions for the student to follow. These might include records or audio-tapes, workbook exercises, and a text which the student could use at home. Each prescription would include the objectives to be reached, the materials to be used, the suggested activities, and a student-administered evaluation.

At the end of each unit of study, the student would complete a Unit Progress Check which he would mark himself, with the aid of an Answer Key. He would then consult the prescription portion of the Progress Check which, based on the number of in-

correct answers, would point him towards:

- (1) proceeding to the next unit;
- (2) reviewing certain items covered in the unit;
- (3) consulting the tutor for further instruction.

In other centres, a computer could score the tests and prescribe remedial or other work. The student would send his answers for the Unit Progress Check to a computer terminal where the test would be marked. Form letters and addressed envelopes would be provided for this purpose. The computer would be programmed to:

- (1) identify each question of the Unit Progress Check with a reference to one of the items covered in the unit;
- (2) identify the page numbers of a book source outside the workbook for each of the items covered;
- (3) select, on the basis of the number of incorrect answers at a given time, a study prescription for the student. The Unit Progress Check and Study Prescription would be sent back to the student.

The Broadcast Program

Universities and community colleges have been offering credit courses by television for some twenty years. Recently, there has been a significant increase in the number of institutions offering media service owing to the extensive publicity given to the open university in England. A comparison between the number of viewers and enrolled students, however, reveals that the broadcasts may be viewed by 10,000 to 20,000 people but the number enrolled may be a mere 145. Obviously a good many people are auditing the course rather than taking it for a credit. The fact that the broadcast programs can serve two audiences is of course very desirable (although the non-registrants

do not help pay for the costs).

The question of whether a manpower training program should be broadcast and what topics should be covered in the broadcasts must inevitably be raised. A strictly instructional program in mathematics, for instance, would be of questionable value because of the "lock step" procedures that could be forced on the viewing audience--a process which individualization was developed to avoid. It is not likely that broadcasting could do as good a job (and certainly not as economical a job) as instructional media provided through the learning centre.

The power of the media in adult training has been demonstrated by the Canadian Broadcasting Corporation and the National Film Board. They have presented documentaries on issues of present concern to inform the citizen and motivate him to constructive action. Considering the adult student audience of an open CMTP, the appropriate documentary series should involve the theme of participation in the labour force--the problems and opportunities of getting a job, keeping it, and progressing in a career.

Television is seen as a good instructional tool for the following reasons:

- (1) the size of the potential viewing audience;
- (2) the impact of seeing how the problems encountered by people portrayed on television can be solved;
- (3) the possibility of colourful coverage of a wide range of topics;
- (4) the variety of approaches which can be taken to motivate the viewer to think and to act;
- (5) the potential for promoting on a large scale the academic portion of the open CMTP.

Television could be used to educate the entire community about employment

problems which could face anyone. To do this, a series of half-hour programs shown once a week and repeated once on a different day at a different time would be used.

Radio

Radio is a highly regarded medium which can best be used to spark large group participation. Radio time is less expensive than television time and is a good medium for obtaining feedback from the whole community.

Radio programming may be used as a supplement to the television portion of the project for both instructional and promotional use. For instance, radio programs could be broadcast once a week in a half-hour time slot. Since one broadcasting time would not suit all viewers, the program should be re-broadcast on a different day at a different time. The initial radio broadcast should act as a follow-up to the television program and allow for a "phone-in" portion so that viewer feedback can be received spontaneously.

Summary

The features of an open CMTP would include the following:

- (1) broadcasts to encourage people to enrol and persist in training;
- (2) broadcasts to teach certain concepts;
- (3) home learning materials including correspondence lessons, audiotapes, video discs and other audiovisual materials;
- (4) local centres for study and tutoring, with materials for placement, study and training;
- (5) continuous entrance and graduation;
- (6) availability to any citizen;
- (7) training allowances if necessary;
- (8) Manpower and Immigration pay for training on a fee-for-service basis for certain students;
- (9) study at a time and place convenient to the student so that he could take advantage of any help available in

- his own environment;
- (10) study consultation centres, established in local libraries or schools, where students would come for tutoring as required;
- (11) "phone in" requests from students for more information or explanations, and "phone out" calls from tutors to encourage and follow through with students;
- (12) the same locations serving as testing centres for students who desire a certificate of achievement.

NOTES

1. This article was first published under the title "Overview of an Open BTSD Program" in *Canadian Open Adult Learning Systems*, Training Research and Development Station, Department of Manpower and Immigration, Prince Albert, Saskatchewan. The "open" concept appears to have potential for other CMTF components, e.g., vocational skill, and so the scope of programs was expanded in this article.
2. BLADE - Basic Learning for Adult Development, Information Canada, Prince Albert, Saskatchewan.

ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE FRENCH ADULT BASIC EDUCATION PROGRAM AT ALGONQUIN COLLEGE

Elise Beauregard

Coordinator, French Academic Upgrading Program, Algonquin CAAT, Ottawa

This review of one of the two French ABE Programs in Ontario briefly outlines the program's growth, its present status and some of the experiences of its participants.

French Program Development

Originally, ABE in the Ottawa area was mainly geared to the needs of the English-speaking community. However, as the program developed and expanded it became quite clear that there was a definite need to establish a parallel program in French.

In September 1971 a pilot project for teaching in French was authorized. Two teachers were hired and French courses were offered at the first two levels, which are the equivalent of grades 1-10. The communications, mathematics and science course programs that were established closely followed those used in the English section.

From the start it was noticed that the adults of the French program formed a very homogeneous group, which simplified experimentation in the development of programmed material. Work in this area progressed slowly but steadily. The teachers, who later numbered five, constantly worked at developing materials to improve the individualized learning process. Both teachers and adult students realized that people learn at different rates, but, on the other hand, there was agreement about the educational value of group work in the learning process.

Program Implementation

Although the basic structure of

the program now seems to be relatively sound, teaching methods are constantly being reviewed and revised if necessary. As the program grew, the need to offer a third level (grades 11-12) became clear. At this point, the coordinator of the French program fortunately met Micheline Boivin and Huguette Vaillancourt of the General Directorate of Adult Education of the Quebec Department of Education. These educators, as well as Mr. Pierre Leclerc, Director of the Programs and Examinations Services were of invaluable assistance. The General Directorate had developed excellent "studying by objectives" programs that take into account the dynamic nature of learning by objectives. Without the assistance of these individuals, the French ABE Program in the Ottawa area would probably still be far behind its counterparts in Quebec. In Ontario at this time only Northern College offers a similar French ABE program, it was started in January, 1973 and consists of the first two levels only.

Adults in a learning situation

Having worked as a team for nearly two years, the teachers of this French program have acquired valid experience in the area of program individualization. Some basic characteristics of the adult student's learning process which have been observed will now be mentioned. First, students are very unsure of themselves when they go back to school. Immediately setting them to write tests and handle cassettes usually only discourages them. It is essential that they have the moral support of their peers and the understanding of educators. They need to be able to share their day to day experiences with others. They miss this a great deal when they only

have books, machines or papers in front of them. Here are a few comments by students: "I was a bit uneasy on the first day of classes because it was a new experience. I didn't know what to expect. I was most anxious about the attitude of the others; I wondered if I would be accepted, and I was a bit nervous because I was going back to school. But the reason I came here was that I wanted to learn more in order to be a success in life. Then I could tackle anything. What comforted me was that I wasn't alone but that we are all in the same boat." "When I started school again I felt insecure with the smattering of education acquired since my childhood. Now, with the help of my teachers, and research in the library, I am finding out about human life and understanding its meaning."

Secondly, it is essential to know that individualized programs are meant for clients who are able to read. Several of our students are almost illiterate or, even if they know how to read, do not understand the meaning of a task to be done in writing. These students have an urgent and continual need to speak about their experiences with people who are in the same situation. The very fact of being alone in front of a text, a film or even listening to tapes discourages them. They do not understand much, feel isolated and end up by losing all interest. That is exactly what the program is trying to avoid.

Conclusions

Programmed instruction in ABE is relatively recent at Algonquin College since its inception dates back only to 1971.

Thanks to the collaboration of the Quebec Department of Education, the team who was responsible for teaching basic French succeeded in setting up an individualized program for three levels of instruction.

The pilot project allowed the team to draw some tentative conclusions about the illiterate adult in a learning situation with programmed instruction.

First, it is observed that the new student becomes anxious about the novelty of the learning situation: he does not know exactly what is expected of him. Secondly, these students who cannot read well enough to grasp the meaning of a written text become increasingly insecure. However, this tendency soon disappears through regular contact and support from the class study group.

With three years of experience behind them, the French ABE Program Team is now searching for a compromise approach which will combine the benefits of individualized instruction with those of group participation expressed by the adult in a learning situation.

BTSD IN THE EASTERN ARCTIC

D.R. MacNeill

*Supervisor, Continuing and Special Education
Government of the Northwest Territories*

BTSD has had considerable impact in most Canadian communities. Its effect in the Eastern Arctic with its unique socio-economical and cultural life is described in this article.

In 1971 the Canada Manpower-sponsored BTSD program was initiated in the eastern Arctic region of the Northwest Territories. Prior to that time various approaches to ABE had been tried, but the orientation of the BTSD program brought about a considerable change in the attitude of both government and people to education and training. The new program was a six-hour-a-day, adult, classroom-oriented program, and it provided an allowance which augmented personal and community income. It also marked a return from general adult education to job-oriented training.

It is not yet the time to evaluate BTSD in the eastern Arctic. This article is merely an analytical look at the over-all program, its purposes and content, seen in a socio-economic context of a pre-industrial environment.

The Settlements

Four settlements have had BTSD programs. Two of these have repeated the program at least once. Frobisher Bay, which started out with BTSD, changed to a Basic Industrial Skills program--a mixture of on-the-job training and functional literacy skills. This program seemed more appropriate in that area because jobs are more readily available there; in fact, people were known to move into regular jobs before completion of the program.

If numbers from the BTSD program

alone are considered, approximately 125 retraining opportunities were available. Of these 125, approximately 30 people took advantage of the BTSD component for their full entitlement period during the two years. Opportunities for employment or specific trades training varied among communities:

Frobisher Bay, with a population of 2,400, has perhaps the most lively labour market, with the government being the chief employer. With its size, its mixed population and opportunities, it attracts a number of transients and has become a mosaic of communities in Canada, rather than a homogenous group. More than half of the BTSD students found employment of one sort or another, and four or five (about a quarter) were sent on for further technical training.

Igloolik, with a population of approximately 700, has had a minimal number of government, co-operative and service industry jobs. Of late, several major construction projects have led to seasonal employment of approximately 35 people in the BTSD program. Slightly less than half have found at least temporary employment, and four have gone on to further education or training.

Pond Inlet, with a population of 450, has had an employment situation similar to that in Igloolik, except that in 1972-73 some twenty people worked with the Pan-arctic Oil Company. These people had to relocate for twenty days out of each thirty for the purpose of working.

Pangnirtung, whose population is 900, has a limited labour market with a high seasonal employment rate in construction and the tourist industry. Only 4 of the

12 in the BTSD program there secured employment.

The Sociological Context

As indicated, the employment situation in the Arctic cannot be fully appreciated without examining the total sociological context at the outset.

The majority of students under the BTSD program seem to be at about a Grade 4 level. This is not surprising as most schools in settlements have only gone up to the end of Grade 6. A person over the age of 25 undoubtedly has had little opportunity for an education (Education in this context means schooling in the language of the work world, English. Most Inuit are thoroughly literate in their own language). The majority of the BTSD students at the Grade 4 level are between the ages of 17 and 24. Most of the other students who attend afternoon and evening courses are older, usually between 30 and 45 years of age.

Through the BTSD program we try to encourage younger students to upgrade their qualifications while making money. Some may consider BTSD as an alternative to the regular school program. The regulation which requires that students be one year out of normal school before enrolling in BTSD is only a slight deterrent. The number of students leaving regular school programs before completion is quite high and many of these enter the BTSD program. This may in the long run have a bad effect on the educational profile of the region.

Vocational Goals

Naturally the question of valid vocational goals is of great concern. Many of the younger people have only seen or considered employment as it exists in the local settlement. Therefore, they tend to think of becoming clerks, heavy equipment operators, mechanics, construction workers, and

occasionally plumbers or electricians, but little else. As many of these positions are now filled, though generally underfilled, by their parents or older relatives, younger people do not list them as preferences but rather say they are uncertain as to what they wish to do. Although older students have clearer vocational aims there is less chance that they may obtain upgrading through BTSD and become more qualified because of their age. A person who holds a position within the government illustrates the quandary of many of these people. In order to get certification he needs upgrading in an intense form. However, under the BTSD program he must either totally resign from his job or secure leave without pay. Although he is given an allowance equivalent to two-thirds of his pay, he must carry his incidental fringe benefits personally or else totally waive them. This includes items such as superannuation, special health insurance coverage and in extreme circumstances, housing. The choice is not difficult to make.

Mention has been made of job availability following the course. At this point the number of permanent jobs available in the region is limited. One community with a total potential labour force of 150 has only 50 permanent jobs, including white-collar positions such as teachers or nurses. Employment in construction and other types of manual labour is generally available for three or four months in the summer.

However, in the near future it is quite possible that there will be an unlimited labour demand in the High Arctic. This will mean that many people will have to relocate. Also, since most resource exploration projects are in isolated areas, the majority of employees will be single and usually in the younger age group. The sociological trend among Inuit generally has been against relocation. Traditional hunting areas, family ties and many other factors have made long-period moves (either alone or with immediate

members of family) less than successful. However, in cases where there has been educational relocation to the south or elsewhere, it has been noted that, even with younger people, the permanent relocation ratio is very low indeed.

Course Content and Methods

Course content varies from one locality to another. Under Frontier College training, many of our educators made use of Sullivan, SRA, Mott and similar programs. Recently, some use has been made of Saskatchewan New-Start (now TRANDS) materials. Testing systems have varied but the Metropolitan Achievement test has been generally understood and similarly interpreted throughout the north. Adaptation of materials is necessary, however, as no single system is universally applicable in the differing settlements and to the varied clientele. One problem with most materials is the preoccupation with grade advance. In an age when grading systems are passing out of the secondary schools, it seems unuseful to measure achievement by grades. Our trend has been towards functional comprehension skills both in language and mathematics as many of the younger students could cope adequately with academic discussion but fail to comprehend the semi-technical or technical vocabulary of a trade or profession. This limits general education of course, but strictly speaking BTSD is not designed toward that end.

The courses--averaging about 15 to 20 students per intake--range from Grades 0 to 8. As was stated earlier, the oldest have the least education. Many counsellors have found it difficult to "bend" the Adult Occupational Training Act regulations which favour the younger adult. We have argued that an education level is not synonymous with a school grade standing,

and that the spirit of the legislation is being observed.

Sometimes the instruction is done on an individual basis. At other times, students are grouped by approximate grade levels or aptitudes. Opportunities for large group instruction are few and far between. Considerable use is made of film strips, videotapes and films for learning purposes.

Evaluation

The criteria for success are varied. The reporting system requires grade advance--this has already been commented on. These statistics from the grade advance practice may suggest some improvement or weakening in the program but nothing substantive can be derived from them. Other measurements may be the enthusiasm or motivation of the student or his ability to fit into further training or employment. Another valid but more difficult test is the student's ability to make his own decisions. This is, after all, the basis of learning. If a person is merely trained to come up with a fixed answer to a pre-determined problem, there can be little development in the skills of learning to live.

When the time for final evaluation comes, BTSD in the north may have gone through many transitions. It cannot, even now, be compared to its counterpart in southern Canada. There are similarities imposed by the common regulations of Canada Manpower but there are also immense differences created by culture and background. The basic question for the final evaluation remains: have we considered the long-range objectives in emphasizing job-oriented vocational training for the Inuit of the eastern Arctic? Has BTSD helped people by training them for immediate jobs or hurt them by limiting general education? Have we adopted, through BTSD, a southern-style approach rather than one which leads to a greater northern awareness?

"FER DE LANCE"¹

General Communication Service

Department of Education
Province of Quebec

"Fer de Lance" or "Spearhead" is a joint adult education project of the University of Sherbrooke, Sherbrooke College, and the Eastern Townships Regional School Board (ETRSB). The project was launched at a gathering in Sherbrooke on November 7, 1973. Monseigneur Robert Maltais, Rector of the University of Sherbrooke, Mr. Robert Sabourin, Director General of Sherbrooke College and Mr. Gérard Tousignant, Director General of the ETRSB submitted this project in the name of their three organizations. Mr. Lucien Parent, Assistant Director General of the Directorate General of Adult Education in the Department of Education also spoke on this occasion. A number of excerpts from the document outlining the project's objectives follow.

What is "Fer de Lance?"

The aim of this project is to introduce devices that will enable regional educational institutions to create an adult education pool which places their human and material resources at the disposal of the adult population so that they may better express and satisfy their needs with a view to personal and collective development.

Why in the framework of adult education?

At this time, adult education is the means of penetration most likely to contribute to the transformation of our educational system, as much by the fact that it forces training institutions to participate in the social way of life as by the originality of

its concepts and pedagogical orientation.

Why the project?

This project is part of the movement which began when training institutions started to offer their services to individuals or groups that wished to continue their education. The first step (which was taken in the majority of Western school systems) consisted mainly in meeting needs for adjustment to the technological changes which are occurring in our society.

As these first needs developed on the regional scale, the ETRSB supported educational projects such as Operation OPARADI and Operation PREMUNI. These first operations showed that there are social demands that call for a change in the contents, form and traditional process of education in order to base these more on the needs of the environment, the problems of the regional community, and the concrete objectives pursued by the entire population in order to ensure this development.

Analysis of the above-mentioned projects exposed a number of community needs that cannot be met by using the resources of a single educational institution, while the possibilities are immensely expanded by pooling the resources of all the educational institutions and organizations in the Eastern Townships. A thorough study of the resources of the ETRSB, Sherbrooke College and the University of Sherbrooke and other organizations will pave the way for a more rational use of the region's educational resources in terms of population needs. Hence adult education

will be better able to achieve a needs-resource ratio.

The Project's Objectives

The objectives of the three adult education organizations of the Eastern Townships are:

- (1) to place at the disposal of the population, resources that will allow them to make known their needs, through a rational use and pooling of present resources on a regional basis, with the co-operation of other groups or organizations in the community;
- (2) to provide the community with the educational resources needed to solve local social, economic and cultural problems for which traditional programs provide no answers.

Underlying concepts

The concepts which guide the project are grouped around five inter-dependent aspects:

Social development. This is the orientation of Quebec towards "a participatory society in which the goals of economic and social development are determined collectively, and in which the efforts of the entire population can be mobilized to realize these collectively defined objectives." (ref. Gérald Fortin). The objectives thus determined are none other than the needs perceived, identified and expressed by the community.

Participation. This is the process by which citizens are involved in the decisions which directly affect their lives, and by which they influence these same decisions. It requires citizens to be organized collectively, to be conscious of their existence as a group, to define their role within the community, to be sufficiently organized to function effectively, to be an information agent in their environ-

ment, and to state their needs.

Leadership. The community leadership advocated in this project will not involve mobilizing a given population or having to create needs, but rather making resources available to citizens so that they can organize themselves, discuss their problems and express their needs.

Rational use of resources. This is pooling the resources of various educational institutions and organizations in terms of their general objectives, in order to maximize the quality and quantity of answers to the demands of the regional community. This use will have to spread to other activity groups.

Regionalization. Geographically, we are concerned with the Eastern Townships Economic Region No. 5. This limitation implies the need to distribute resources and standardize services provided over a given area and determine the level of intervention.

"Fer de Lance" in 1973-1974

In 1973-74 "Fer de Lance" will make the general objective more concrete by reducing their dimensions. Two programs of community activities are going to be developed in two sub-regions of the area (Magog and Lac Mégantic), so also is a regional centre of resources for personal assistance and community leadership in Sherbrooke.

The regional centre

The regional centre is not a physical location but a device which aims at pooling and rationally using the resources of the university, the college, ETRSB and other educational organizations.

The centre will be equipped for:

Research. A research officer responsible for this aspect will supervise the development and subsequently the support of the project through research tasks.

Information, documentation and production. Information and documentation personnel and the audio-visual technician responsible for this function will gather and classify information about the region so as to be better able to provide this information upon request.

Training. The duty of the educational guidance counsellor will be to support self-taught students who have problems, and to make educational materials such as work kits available to them as the need arises.

Personal assistance. Based on what community needs are indicated, the centre will offer the services of guidance counsellors, school information officers or psychologists.

The Sub-Centre

The sub-centre is a physical location within the community which is organized to facilitate team meetings. A development officer is responsible for the sub-centre. His main duties are to:

- be the informant and guide who assists the community in defining its own objectives and in finding the means of attaining them;
- be the liaison officer with the Regional Resource Centre in order to report the needs of the community and to call for the resources needed by the community;
- support the community in its endeavours.

Foreseeable effects

It is already easy to see that such a project will influence the educational institutions in the region,

the community itself, and education in general.

The institutions. An important aspect of project "Fer de Lance" is the extensive collaboration among the ETRSB, the college and the university. This collaboration is bound to result in each institution gaining a better knowledge of the human and material educational resources in the Eastern Townships region, eventually paving the way for a better use of these resources. Another positive feature of the project is that it will offer training institutions a means of penetrating the community, learning about it and participating in its transformation.

The community. "School" will now come to citizens. It will become more human and social by providing them with the chance to express and meet their needs. Thanks to the sub-centres, the students will be better able to relate to their community and to influence its development.

Hence the school system will be less likely to contribute to inequality and alienation, and will become a facility for unifying and developing the Eastern Townships.

Education in general. The fundamental aspect of the project which affects education as a whole is the conceptual transformation of adult education and its progressive involvement in community development, in new forms of leadership, in the development of a common culture, and in the genuine collaboration between educational institutions and bodies. Adult education activities thus broadened will provide very diversified learning experiences applicable in several areas--teaching, communications, pastoral activities and labour union activities.

NOTES

1. From: *Education Quebec*, Vol. 4, No. 5, January 1974.

IMPROVE YOUR TEACHING WITH VISUAL AIDS

"Techniques for Teachers of Adults", Vol. XIV, No. 7, April 1974

*National Association for Public Continuing and Adult Education,
Washington, D.C.*

Are you using your school's audio-visual equipment as often and as effectively as you could? Are you aware of the many roles visual aids can play in accelerating student learning? If not, you may be doing yourself a disservice. Read the diverse uses of these instructional tools described in this issue of Techniques. Naturally, you won't want to try them all. Many may not suit your needs but make up your mind to try at least one now--during the next week. The change of approach alone will spark interest and attention --both of which may be waning as the course approaches its end.

Use Visual Aids in Testing

Many adults are afraid of tests. Some are afraid that they'll fail, as they did in their early school years. Some are afraid that they've lost the ability to take tests successfully. They often lose this fear if the test has a new look--if it's a complete switch from the written tests which they dread. Here are some ways to disguise your tests and make them more palatable:

Use an Overhead Projector in Testing

- Art appreciation teachers can project transparencies of great paintings and ask their students to write down the names of the artists.
- Adult basic education teachers can project pictures of everyday objects such as tables, chairs, animals, foods, and ask the students to write down the name of each object.
- Geography teachers can project a

simple outline drawing of a map, then point to various areas and ask students to write down the names of the places which the teacher is describing. For example: What large range of mountains is located here? What river flows through that area?

- Math teachers can correct student tests by projecting solutions on the screen, then walk through the classroom checking papers while each student tries to discover his own errors. Thus, the teacher finds out which math principles need more explanation and can concentrate on these.
- In reviewing for tests, project theorems in 1,2,3 order. Students do not have to wait while you write them on the board.
- Shorthand teachers can use transparencies for testing by listing symbols in one column and their meanings in another. Either column can be covered up while the students take the test. Then, simply uncover the hidden list and the students can check their own answers.
- Quick, informal quizzes or actual tests can be projected for written or oral evaluation in any subject. Correct answers may accompany the quiz. This enables the students to check their answers quickly and know immediately whether the answers are right or wrong. It holds their attention and speeds up the class work, while the time-consuming task of writing answers one by one on the board is eliminated.

Use Tapes to Test Yourself--and your Students

- How would you like to hear yourself as

others hear you? Tapes are used in teacher education to help teachers hear and evaluate their own teaching techniques. Self-evaluation by video-tape is the best but if you don't have access to that, an audio tape recorder is a good substitute. Here's how to do it:

- Make a tape recording of several class sessions. Listen carefully to these tapes. Count the number of times that you asked for factual answers versus the times you actually inspired the students to think by asking their opinions. Check the amount of time you spent telling and explaining versus the amount of time you allowed students to tell, explain, and ask questions.
- Be prepared for a shock. One teacher said: "My disappointment was acute. Was this really me on the tape? What had I done in planning to end up with such a teacher-dominated, sterile way of teaching?...The whole experience was valuable. Being forced to look at one's self critically and often with dissatisfaction can be the true seed of growth."
- Encourage reading students to make their own self-evaluation tapes. They can read aloud on tape early in the course, then, compare these tapes with tapes which they can make weeks later and at the end of the course. They'll be delighted with actual evidence of improvement and will be motivated to continue to study and try harder.
- Foreign language teachers can tape pronunciation early in the program, and tape it again several weeks later while having students read the same material.

Use Visual Aids to Individualize Instruction

It is often necessary to work with individual students or small

groups of students with special problems--but it is not always possible. Visual aids can help you give this special help. For example, you can:

- Help a group of slow learners understand difficult math concepts by making transparencies of workbook pages and placing them in the overhead projector. An advanced student or teacher aide can explain the puzzling aspects and answer students' questions while supervising the activities of the rest of the class.
- Use the projector to help slow learners read. A story can be simplified and projected for a slow group, which is given your individualized assistance, while students in the faster group read from their texts. Later, the two groups can be brought together for discussion and review of the material that they have read.
- If you have access to an 8mm sound camera, have a student "role-play" a job interview. His performance will be less than perfect. He and the rest of the class can then watch the film, analyze his weak points and his strengths, and help him improve. The film can be used again and again with the same class and other classes. It can be shown to other students who make the same mistake he did. The same thing can be done in public speaking classes--allowing students to make short talks on film for future viewing and critique.
- Have students make tapes on their own to teach themselves. They can tape quiz questions, spelling words, vocabulary lists, then, work with them while you are busy with other members of the class. They'll enjoy playing the teacher role, and it will boost their self-confidence.
- Develop your own drill tapes on arithmetic facts, spelling words, the sound of letters, consonant and vowel sounds,

foreign language words. Such remedial and drill tapes can be used by individual students alone in a corner of the room, or by small groups, as you supervise the body of the class.

- Improve poor speech habits. Students can be told about poor speech habits, bad grammar, etc., but nothing is so convincing as hearing a tape recording of their own conversations. Members of one class, after hearing their sloppy pronunciations, asked if they could use the tape recorder privately to practice.

Use Visual Aids to Motivate Students

Many students, especially those who dislike reading or those who become restless when they must sit too long, become interested and involved when you use pictures, films, charts, projectors, and other visual aids. Research shows that students learn more facts and learn them faster when audiovisual materials are used--and their retention of facts may increase by as much as twenty per cent. Here are some ways to get lethargic students involved:

- Encourage students to record their dramatic tryouts, skits, debates, and speeches in speech and drama classes.

They can simulate news broadcasts, panel discussions, TV shows like "Meet the Press," special interviews. It's hard for even the most shy and withdrawn student to resist the impact of hearing his own voice on tape.

- Photography has helped many students perk up and take an interest in what you are trying to teach. Photos of sports events, local signs or buildings, can be used in reading class. Students can write short sentences about each picture, identifying it and describing some feature of it. Ask students to bring in newspaper photos, which have attracted their attention, for class discussion. Such discussions can bring new words into the conversation, which can then be written on the board or projector.
- Encourage the nonreaders to become your helpers. They can help you operate the visual equipment, prepare tapes and transparencies, track down information, collect and file pictures. These individuals often become motivated to learn to read directions, picture captions, and so on. This interest may be slow to emerge but at least they become involved, are active, and stay in the class.

CONTINUING TELE-TRAINING

Richard Rancourt, Yves Lauzon

Assistant Professors, Faculty of Education, University of Ottawa

This article describes an experimental project in off-campus teacher training. Its objective is to establish a multi-dimensional program that takes account of all the important facets of man's development in a highly complex environment.

Collisions, conflicts, contrasts and contradictions characterize human knowledge and action in our contemporary society. Examples abound. To the astronomer, this is the Sidereal Age; to the astrologer, the Age of Aquarius; to the physicist, the Nuclear Age; to the astro-physicist, the Interplanetary Age; to the psychologist, the Age of Encounter; to the programmer, the Age of Computers; while McLuhan declares this to be the Age of Electronics. We might conclude that the age of the "dehumanization" of man and the "humanization" of the machine is upon us.

Fortunately, the picture is not completely gloomy, for we are now also rediscovering the meaning and value of man's oneness. Concepts of self-achievement, self-realization, of the whole man, the person-educator, and the "self-taught" student are witnesses that a humanistic vision of the world does exist.

In the school, technology--the intermediate between mass education of individuals and individual education of masses--offers special resources to meet the complex needs inherent in a system based on individualized development of the student. Educational technology could hasten the extinction of the process of domestication characteristic of schools in the past, and encourage students to expand the

framework of their perceptions. In the process, the teacher would be freed from his primary information-transmitting role and would become an educator, that is, a "personalizer" of educational experiences.

However, the gap between theory and practice, between technology and humanization, keeps on widening. Many educational technology projects are attempted without an underlying humanist vision of education. On the other hand, "free" schools with humanist philosophies are organized without regard for the technological realities of their environment.

The lack of philosophical vision of the whole (multidimensional) man is manifest. Swamped by research projects, educators deplore the absence of a comprehensive view of education (i.e., continuing education) directed towards realization of the whole man: a man who is defined not only by his intellectual knowledge but, more specifically, by his "living" knowledge, "doing" knowledge and "being" knowledge. Our project is based on this humanist approach.

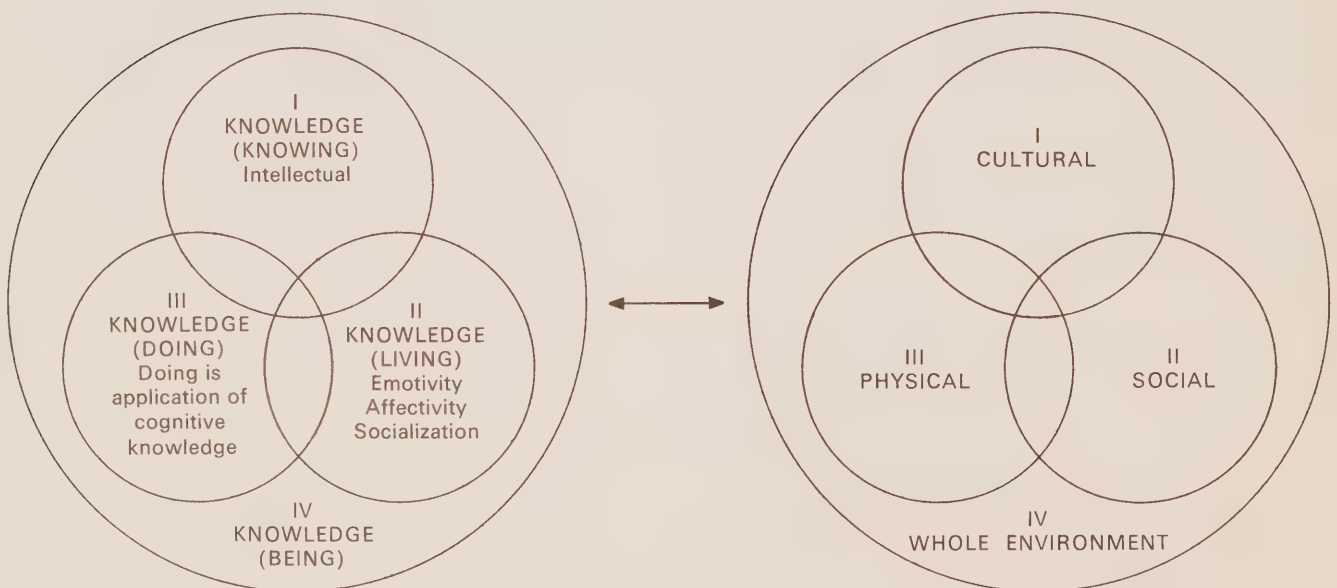
Due to the increasing number of enrolments in teacher training at the University of Ottawa's Faculty of Education, a program of off-campus, part-time courses was founded in 1969. Teachers anywhere in the province can thus obtain a Master's in Education without leaving their jobs. Figures show that the faculty responded to a real need: in 1973, 83 per cent of the roughly 900 students were enrolled part-time. Off-campus courses are now offered at Cornwall, Pembroke, North Bay, Sudbury, Timmins and Kapuskasing, which are respectively 55, 100, 215, 330, 400 and 500 miles away from Ottawa.

Immensely appreciated by instructors and welcomed by educational authorities throughout the province, these courses seem to meet the teachers' needs for continuing information about new developments in their profession. This type of teaching and learning process is subject to innumerable limitations: distances to be covered are great, travelling costs are becoming exorbitant, and local instructional resources are practically nonexistent. To solve these problems

the authors, with the financial backing of the University, developed an experimental project that would also realize an educational vision of the whole man, through optimum use of the human and technological resources at their disposal.

The project attempts to combine educational technology and a humanist vision based on the philosophy of the whole man interacting with his whole environment (see Diagram I).

DIAGRAM I:
CREATIVE INTERACTION OF THE WHOLE MAN AND THE WHOLE ENVIRONMENT



The course, consisting of four modules, enables us to examine the advantages and disadvantages of a pedagogical formula based on the characteristics of the whole man in a learning situation. The first module introduces the student to the theme of study and certain concepts necessary for commencing the second module. The second module allows the student to get to the core of the theme

at his own pace. In the third module he is given an immediate feedback of his degree of assimilation and his comprehension level. Convinced that the acquiring of information is only one aspect of the educational act for the whole man, the authors decided in the fourth module to foster the personalization (integration with personality and environment) of this information by the student (see Diagram II).

DIAGRAM II
MODULE INTERACTION

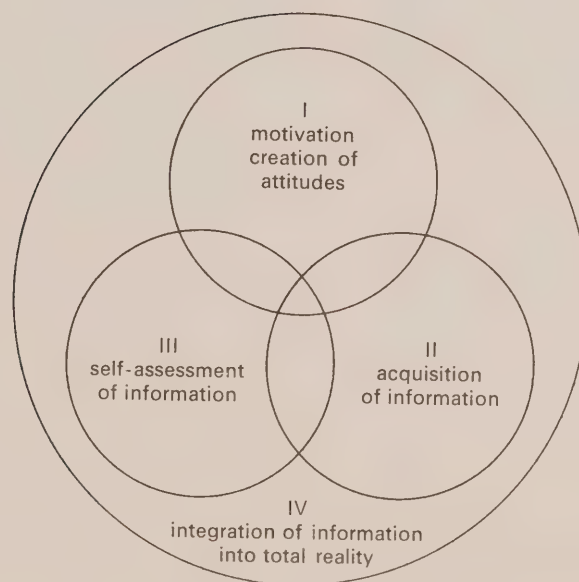


DIAGRAM III:
MODULAR PROGRAMMING OF A THEME

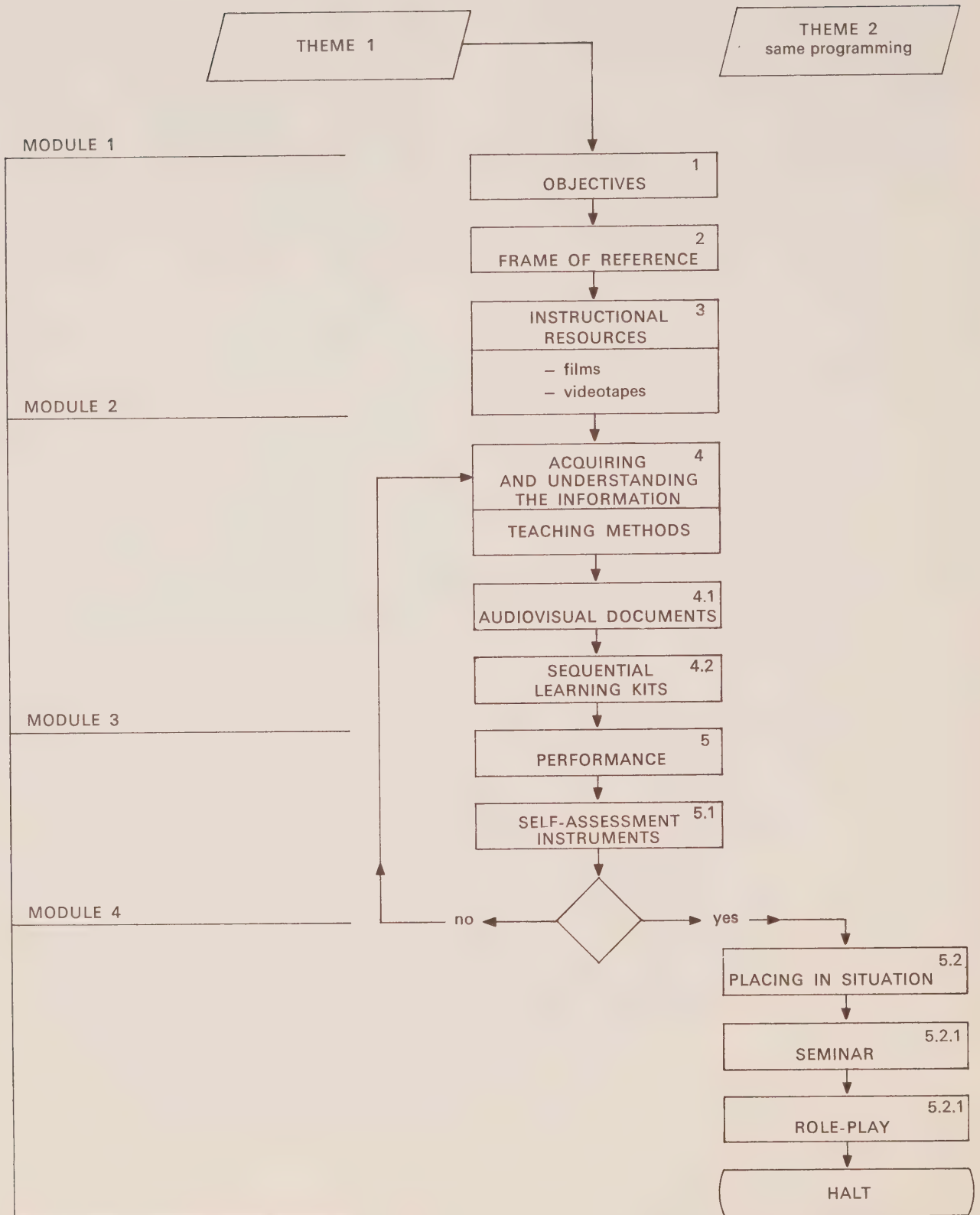


Diagram III represents the process the student follows. With the help of an accompanying manual in module I, he first determines his objectives, in terms of his own attitudes, and makes them viable within the framework of the study theme. He is then given the basic concepts and the theme of study by means of 28 television broadcasts and tapes. In module II he acquires the new knowledge through roughly 100 hours of instruction with audio-visual documents and sequential learning kits. He learns at his own rate at the times best suited to him. Finally, in module III, he checks his comprehension and retention by means of a self-assessment test. In module IV he integrates and personalizes his knowledge through active participation in role playing and seminars conducted by a teacher.

It is still too early to make an overall assessment of the project. However, from the feedback we have received so far we can identify the following advantages.

A. For the student, this course allows him to:

- (1) benefit, in his environment, from exposure to the ideas and methods of competent people in a given field by means of television broadcasts;
- (2) have access to a relevant instructional resource that hitherto scarcely existed;
- (3) attend group meetings in "learning centres" directed by specially trained group leaders;
- (4) learn according to his personal pace and inclinations.

B. For the Faculty of Education, the course offers:

- (1) savings in reproduction costs of teaching materials;
- (2) better use of available human resources;
- (3) less frequent travelling of teaching staff;

- (4) creation of a more positive contact with distant areas;
- (5) trial of new ways to meet the needs of students in remote areas.

The fact that one-dimensional visions of man still exist in our present educational system is regrettable. Educational objectives are still being stated in terms that equate the student with a peripatetic brain, or a "receiver" capable of storing only one perception, one intellectual experience of the world. There are also schools in which the student is viewed as a "walking antenna," operating solely within a stimulus-response model. Unable to direct himself, he reacts according to the stimuli found in his learning environment. A one-dimensional vision of education is also found in active schools which concentrate largely on the concrete application of knowledge.

We reject these views of education not only because they are inaccurate but because they are exclusive. Their observations of man are right, but their rejection of some characteristics as non-fundamental seems erroneous. Man is distinguished not only by his knowledge but also by his "living" knowledge, his "doing" knowledge and more important still, his "being" knowledge. Only through the latter does he achieve his full potential

This vision of the whole man reinforces the underlying concept of continuing education. More and more, school is losing its preparatory nature and is becoming just one factor among others in a process that begins on the threshold of life and ends with death. The concepts of the whole man and of continuing education are, to some extent, complementary. Covering, by definition, the sum of prospects, ways and means, this concept can answer the needs of the multidimensional man interacting with his multidimensional environment.

The components of the continuing

education concept are:

- (1) initial education (primary, high school);
- (2) basic education (usually called adult education...which is either a substitute for initial education or the complement needed to correct gaps in it);
- (3) higher education (post-secondary);
- (4) continuing education or training (continues the initial thrust of the school or university);
- (5) circumstantial education (in terms of temporary or continuing specific needs).

Although geared to the requirements of continuing education, this approach could equally well be used for any component. The selective and balanced use of technology to *individualize* the acquisition of information frees the teacher from the monotonous task of transmitting information. By saving time, it allows the teacher to

encourage *socialization* during the learning process by using group techniques. These allow him to confirm the accuracy of the student's knowledge. With the time he saves the teacher can guide the *personalization* of the experience acquired by students, through "extraspection" (role playing) and "introspection" (reflection).

Final assessment of the project by the students and teachers will provide the authors with the feedback needed to determine whether they have reduced the gaps between (1) the theoretical conception of the project and its practical application, and (2) technology and the whole man concept. The assessment should also indicate whether the problems inherent in an off-campus course program have been solved. On the basis of the assessment they will be able to determine whether the philosophy of the whole man can surmount the many restrictions characteristic of learning in a structured training situation.

OO-ZA-WE-KWUN

A Corporate Approach to Life Skills and Industrial Training
for Indian Families in Manitoba

André Renaud

*Chairman, Indian-Northern Education Program,
University of Saskatchewan, Saskatoon*

A well-known authority on the Indian peoples describes a unique corporate approach to assisting employability, financial independence, and social and personal stability among Indian Families in Manitoba.

The Background

The last twenty years have seen the birth and growth of regional and national organizations for and by Indian people, status and non-status. The Manitoba Indian Brotherhood (M.I.B.) is one of the oldest and strongest organizations and, like its counterparts, has an interesting and complex historical, social and political background. Structurally, the M.I.B. is made up of all the elected chiefs of the various reserves in the province. It has a Board, an Executive Committee, and an administrative staff. Like similar organizations in other provinces, it was initially funded by the Department of the Secretary of State. Eventually it took over from the Department of Indian and Northern Affairs (hereafter called "the Department") and other government agencies, federal and provincial, a variety of programs transferred to it through negotiation. Again, like other provincial Indian organizations, M.I.B. has concerned itself over the last ten years with both the economic development of Indian communities and the organization of a variety of training programs.

Recently, in partnership with the regional office of the Department,

M.I.B. awarded a contract to the consulting firm of Frank E. Price and Associates to do a feasibility study of a training program to help Indian people adjust to the majority society and enter the world of work. The consulting firm recommended an integrated approach to the training that, until then, had been done piecemeal and more or less half-heartedly by a variety of agencies, singly or in co-operation with one another. The main feature of the proposal was that training be undertaken by a private corporation funded by federal and other monies, but solely responsible for the operation of the training program. The program would be focused not on individuals but on families. It would take place in a permanent centre where training families would be accommodated together with other families and thus form a new community. Two or three industries would be brought into the community to provide on-the-job training opportunities, revenue, and resident families to make up the total community.

The M.I.B. and the regional office of the Department accepted the study and together negotiated with the head office of the Department in Ottawa for approval of the project and initial funding. The corporation was established under the name of Oo-za-we-kwun Incorporated Ltd.,¹ with a charter under provincial legislation, establishing as governing body a board made up of one director appointed solely by the Minister of the Department, one director appointed exclusively by the M.I.B., and seven others appointed by mutual consent of both the Minister of the Department and the Brotherhood. The Board

of Directors is responsible for the appointment of the general manager, or Executive Director, for the formulation of policies, and for approval of the budget. Under the guidance of the policies as defined by the board and within the budget, the general manager becomes solely responsible for the management of the facilities, negotiations with industries, and the establishment and direction of training programs.

The corporation signed a contract with the federal government for the take-over of an abandoned air force base near Rivers, Manitoba. The base includes 405 private homes (with heat, light, power, running water, and sewage), a variety of recreation facilities, a number of buildings for the accommodation of single persons, three mess halls and lounges, offices, hangars and shops. These facilities made it possible to accommodate not only the offices of the corporation, personnel and their families, and the training families, but also the accompanying light industries and their employees if they so wished. One mess hall only was reopened under contract all day long, seven days a week, for all residents and visitors.

The corporation started by hiring administrative and maintenance staff and interviewing trainers, coaches, and counsellors. At the same time, it reached out to the industrial companies and eventually succeeded in bringing to the new community one Japanese bicycle assembly line, one manufacturer of plastic canoes and other items, and one manufacturer of trailers and campers. The first industry moved in in November, 1972. Since then, twelve groups of families have relocated from the reserves, and eighty wage earners from these families are now working in the three industries. These families all live at the centre together with some 250 other families of executives and employees of the corporation and of the three industrial firms. It is expected

that 150 new jobs will be available within the coming months, and that by the end of the current year 100 to 125 new families will come in. So far, 30 per cent of the trainees have dropped out.

The Training Program

Recruiting. A publicity folder has been distributed to all the reserves in Manitoba as well as to the numerous agencies and departments that may come in contact with young Indian people. Indian reserves are visited by staff members of the corporation to explain further the program at Oo-za-we-kwun. Families that are interested send in an application form directly; no referrals are accepted from the various agencies working with Indian people. After the application is received, staff members visit the applicant's community and interview the family, the "neighbors", the chief of the reserve, and other local social welfare or economic agencies. As much as possible the families are recruited on the basis of age (20 to 40 years old), stability, moral integrity, and motivation. Emphasis is placed on the last quality. The decision to participate must be made jointly by the husband and wife and older children, if any. There must be an overt wish to improve the style and quality of life of the family through permanent employment requiring skills, and through the participation in a new human community with many social and recreational benefits. Participation and responsibility are stressed. Educational requirements must include a minimum of Grade 5 since all the training, including the life skills, is done in English. Priority is given to families with a single breadwinner so that more families have the opportunity of entering the training program.

Training. Arrangements are made by the corporation for the arrival of the whole family to the training centre. Each family is provided with a furnished house and an initial allowance of \$200.00.

For the following 10 weeks of the basic life skills program, the husband is paid \$170 every two weeks, pending regular attendance in the program by the couple. Arrangements are made for large families through income supplement and work incentives. Rent, food, clothing, and personal expenses are the responsibility of the wage earner.

The first few days are devoted to orientation of the physical facilities and to the various human resources and services, not only at the centre but in the neighboring town of Rivers. Both husband and wife take part in the orientation as well as the initial training. Children, if any, attend the local school or are taken care of at a day-care centre. After the initial orientation, newcomers begin the basic life skills program, which is similar to the one developed by the NewStart Corporation in Prince Albert but adapted to married couples. A variety of modifications were attempted with the first eleven groups. Currently, the training division has come back to the original 10-week life skill program and will now identify more carefully the necessary modifications which were based on a survey of the original twelve families.

The training is carried out by three experienced life skills coaches. As it proceeds, the seven social counsellors establish permanent contact with individual families to follow up and help them apply their training to the realities of every-day life and to advise them on problems encountered in their former homes and in the new community. The counsellors will remain in contact with the family throughout the two years of the training period. The basic life skills program includes a variety of evaluation instruments prepared by the NewStart Corporation and supplemented by questionnaires and interviews developed and used by the counsellors and coaches as a team. Recently a former coach with a Master's

degree in Continuing Education has been assigned as Program Evaluator.

Towards the last few weeks of the initial life skills training, the prospective wage earners are helped to identify their occupational goal, the training required to reach this goal, and the various stages and implications of such training. This orientation process is carried through the industrial training period itself and the working period at the centre. When the basic life skills program is completed, the trainees are placed in one of the industries or with the corporation in an administrative, maintenance, or even training or counselling position. A liaison is maintained with the training industries, and the progress of the trainee-worker is followed up by his counsellor. The industrial training itself lasts six months during which time the trainees are paid half the regular salary, which is more or less equivalent to the Canada Manpower training rate. After these six months, if the trainee is successful and willing, he is put on full pay for another year and one half, at the end of which his training and that of his family is assumed to have been completed. During the initial six months of training on-the-job, the trainee's wife can take part in a daytime program of her own in Home Economics and Communications. Evening programs are also available for wage earners but so far have not proved too popular, partly because of fatigue, and partly because of low motivation.

Evaluation. As mentioned above, the basic life skills program includes its own evaluation elements and those developed by the staff. During the months of on-the-job training, a further evaluation is made through questionnaires concerning not only the progress of the industrial training and the perseverance of basic life skills learning, but also the attitudes and feeling of the trainees toward the entire operation and all its components. This particular evaluation is still under development. Group ses-

sions are also planned periodically to collect feedback in another way and to maintain contact. The program evaluator is responsible for co-ordinating and developing all these approaches.

Operational Structures

Oo-za-we-kwun Centre Incorporated operates on the model of most private corporations. Under the Board of Directors described earlier and under the direction of the general manager, the staff and employees (100 in all) are grouped into divisions (administration, site services, social programs and training) and sections (supply, heating plant, security, cleaners, engineering). The general manager and the co-ordinator of each division form the management committee which meets every two weeks. Each division is located in a separate building (except social programs, which shares a building with administration). All offices and shops are connected by telephone--there is a charge for residential telephones.

Staff within the divisions meet and communicate often, for example, during coffee sessions, thus maintaining unity of purpose. In the two operational divisions, social services and training, staff have fewer opportunities to meet informally; but they do meet formally in small committee units (e.g., for evaluation and case study investigation).

The corporation maintains a school from kindergarten to Grade 8 for all children living on the grounds administered by the corporation. There are 10 teachers, plus the principal and four teacher-aides. The school operates under the regulations and with the official program of the Manitoba Department of Education. The corporation pays operation and maintenance costs.

Financially, the corporation draws revenue from rent charged to the industries and residents living on the

grounds of the centre. The balance of the cost of the operation, approximately two-thirds, is provided annually under contract by the Department upon presentation of the total budget. It is a global grant with no cost-accounting restrictions. The corporation is obliged simply to provide training eventually to 225 Indian families along the pattern approved in the feasibility study and now being implemented as described above.

A Tentative Assessment

Oo-za-we-kwun is, to say the least, enterprising. Because it is so complex and still in the organization stage, there are problems of which the staff is well aware and which it hopes to resolve in the coming months. The project is well under way, and so far can be considered a success. The core staff has survived the anxiety and confusion of the launching period and now appears to be in a position to tackle the development of the operation and completion of the plan.

Staffing. A project of such magnitude and complexity usually runs into problems of objectives, communication, and relationships among the staff. Sessions are under way to redefine the objectives in light of the first year's experience in such a way that each participating section will see its own role as well as the role of the other sections in the operation of the centre as a whole. Communication is handicapped partly by the physical location of the various sections and partly by the full workload of each section and each staff member. This can be solved in two ways. The short-term one is to create and maintain opportunities for staff members to meet informally as often as possible to exchange information and evaluate performance. In the longer run, staff conditions can also be improved by decreasing the work of each staff member and supporting it with a more specialized staff. This is being planned for the near future. Another way is to expand the number of current staff, particularly

the counselling and coaching staff, which essentially is the core of the operation, in order to implement a rotating staff operation. In other words, the counsellors can periodically relieve the coaches, and vice versa.

A further expansion of staff will be required to extend the contribution of the training division to the on-the-job training now carried out by each of the three industries. Currently, each industry does its own training in its own way, and a liaison officer is the only link with the training division of the corporation. However, training should be more closely co-ordinated by the corporation, and since the industries have been admitted under contract for training purposes, they should co-operate in this. Such co-operation will be even more important when the trainees complete their two years of industrial exposure and need help finding positions elsewhere. Traditionally, industry trains for specific tasks. However, one of the objectives of the centre's training division is to broaden the present industrial training so that it is portable and can be utilized in other jobs. The staff intends to do this by using the "generic" approach recently developed by The Training Research and Development Station, Prince Albert.²

Closer contact with the industrial phase will also emphasise the need for a clearer and broader recording and filing system. At present the counsellors, coaches and industrial divisions have independent filing systems. However, there is still no central common record section accessible to the training and counselling staff.

The Spirit of Community. Probably the most seriously underdeveloped area of the whole operation is the "new community" dimension. Physically and in terms of environment, the trainees truly undergo an experience of living in a new community. However,

so far, it is more an agglomeration than a community. There is quasi-municipal council as well as a community association, but the administrative and financial powers are still exclusively in the hands of the corporation management. This was initially unavoidable as the area belongs to the federal government, which normally does not establish municipal authorities. This responsibility belongs to the provincial government. As a result, the centre still operates along the traditional lines of an army base with one man and his administrative staff being responsible for the actual maintenance and development of both physical and social facilities and programs. The management is well aware of this situation and is negotiating with both governments.

Legal transfer of authority and power will not be the final solution, however. Trainees and their families, as well as the families of corporation staff and company employees, need to be encouraged and stimulated to assume common responsibilities and to participate in the welfare of the community in all its aspects. Only in this way can members of families meet as equals. No amount of joint athletic or recreational programs alone will achieve the necessary community cohesion nor will they overcome the inevitable distinction between "we and they" found in this kind of "company town." Again the management of the corporation is aware of this need and is planning to retain a competent social animator.

Communication with Reserves, Villages and Settlements. Finally to be considered is the problem of communication with communities on reserves or in Métis villages and settlements. So far, only people on reserves have been contacted and those almost exclusively for information and recruiting purposes. The pressure is on from the M.I.B. for the centre to tackle training programs that are more community oriented. This demand is justified in part because for accounting purposes with the central Treasury Board of the federal

government, the operational grant to the corporation is identified on the basis of the number of status Indians in the province. On the other hand, there is no doubt that the centre cannot, with its present orientation and structure, tackle all the training needs of all Indian reserves identified by the M.I.B. It has specialized in the training of families for work and residency in industrialized communities. To undertake other kinds of training programs in the present situation would certainly overtax the human resources of the centre, spread them into areas not directly related to their present thrust, and jeopardize the future of the operation. The fact remains, however, and the management is aware of this, that the operations of the centre as it exists could make it possible to train a number of individuals and their families for occupations now needed on the reserves and in Métis settlements, particularly in the area of training itself: basic life skills, maintenance, and management. Only closer contact with the reserves will identify the needs that can be met by the corporation with a minimum of expansion.

Placement and Follow-up of Trainees. What happens a year from now when the first trainees complete the cycle? Will they be inclined to leave a good job, a substantial home, a pleasant neighborhood, a well-equipped community? These are the questions which not only the staff of the corporation and the Board of Directors are asking themselves, but also senior officials of the Department, and of the M.I.B.; in general, by all those who have either co-operated in or opposed the project.

In Manitoba most opportunities for semi-skilled labourers are found in Winnipeg. Smaller centres such as Brandon nearby are vying with one another to attract new industries. This, however, is predominantly to take care of the unemployed or casually employed labour in the area.

Unless a minor boom takes place in a community like Brandon, semi-skilled Indian labour will probably have to seek employment in the big city. What kinds of communication channels and perhaps placement services should the corporation develop in Winnipeg to identify openings and recruit workers from among the graduates? Should the corporation undertake this service or should it be left to the services provided for the general public by the Department of Manpower and Immigration? If employment is found, what kind of follow-up services will be needed, and for how long, to help families trained in the rather small community of Oo-za-we-kwun adjust to life in the big city? These are the questions that the staff and board members of the corporation are now discussing. Their right solution will require very careful planning.

Such questions raise others of similar magnitude. For instance, would it not be better to recruit most trainees and their families among the people who have already moved into the city? If so, how can this be done effectively? It has been tried initially with some success. It can be hoped that eventually families planning to relocate to Winnipeg will understand that the first step will be to apply for admission at Oo-za-we-kwun and acquire both types of training necessary to adjust to the city. Again, this is where liaison with reserves is needed. So far, most families have adjusted well to life in the new community. How substantial and lasting is this adjustment? Would it not be easier for the families to return to the areas where they came from, though not necessarily to the reserves? If so, will the semi-skilled industrialized training be suited to the type of economic activities carried on in these areas, for example, farming, mining, transportation, commercial, fishing and hunting, the summer cottage industry, conservation and forestry work? The M.I.B. is aware that these are perhaps areas more compatible with Indian tradition and mentality and is planning to establish appropriate corporations to tackle these

endeavors. Whether Oo-za-we-kwun can enter into these areas of training is questionable, as explained above. Is there a need, therefore, to repeat a similar operation in a different place on a smaller scale, using existing agricultural, mining, and other operations? The very existence and success of Oo-za-we-kwun has raised these questions, and hopefully the project will provide some preliminary answers.

Oo-za-we-kwun and Indian Culture.

A final question raised by both social scientists and some Indian leaders is, "What is Oo-za-we-kwun doing with and for Indian Culture?" To this, most members of the staff of the corporation reply that the culture on Indian reserves and in Métis settlements is ineffective economically, barely re-emerging politically, and still disintegrating socially and morally. The centre offers a viable alternative to some families who, once readjusted in these four dimensions, will be able to carry on with the best of the Indian cultural traditions in the same way as other ethnic groups have done within the larger Canadian society. To the purists, this is not enough. On the contrary, some argue that precisely by removing some of the most promising young families from reserves and Métis communities, it is impoverishing these communities. The fact remains, however, that the exodus of this type of family has been taking place for many years and with far less success than the centre can provide. This is definitely a valid service for Indian people and for Canadian society at large, and as Frank Price, the general manager, concludes: "The centre cannot be everything to everybody."

Conclusion

Oo-za-we-kwun is becoming successful. So many similar programs have attempted in part what the centre is doing and have failed, so adding to the frustration of staff, trainees, and funding authorities. To a large extent Oo-za-we-kwun is succeeding because the

feasibility study and its implementation have capitalized on both the mistakes and the successes of past projects, whether with Indian people or non-Indians.

First and foremost among the factors of success is the "family training" approach. The financial support provided to the family of the trainee through the Department of Manpower and Immigration is used to train both man and wife in a controlled living environment. It builds on the traditional strength of the Indian family and minimizes the problems of relocation--in fact, it capitalizes on them.

On-the-job training is an approach that has often failed with Indian trainees because of other, uncontrolled factors, such as relocation to a large urban centre or absence from family. At Oo-za-we-kwun most of these factors are eliminated. The number of industries is limited, job training is preceded by basic life skills training that helps relocation, and as each couple is successful they serve as a model for those who follow. Even a short visit to the industrial operations shows the benefit of the formula on the morale of the trainees and on their pride. Their rate of absenteeism is lower than that of their non-Indian fellow workers.

The effectiveness of a single corporation responsible for both training and management is striking. Time is no longer wasted in writing various reports or in receiving visitors and supervisors as in the multiple-agency approach. Indian people have had a hundred years of the single-agency approach; the one-corporation formula carries on the idea but on a smaller scale and in a much more integrated way. Yet, the operational autonomy of each of the three industries involved nevertheless puts an end to the constant recourse to one agency that is found in most reserves and that has done so much to develop the dependency of Indian people on the Department. Once a genuine local government authority is set up, dependency on the one agency will be further reduced.

All in all, Oo-za-we-kwun is a very interesting model, and full credit must be given to the foresight,

courage, and fortitude of its founders and those who are now making it a reality.³

NOTES

1. Oo-za-we-kwun (Yellow Quill) was a famous Saulteaux chief from around Portage la Prairie; he co-signed Treaty Number One in 1871.
2. For further information, consult *Generic Skills for Occupational Training*, Arthur De W. Smith, T.R.A.N.D.S., Prince Albert, Saskatchewan. 170 pp. Price \$5.46.
3. Requests for further information can be addressed to Art Carrière, Co-ordinator of the Training Division, or David St. Amand, Program Evaluator, Oo-za-we-kwun, Rivers, Manitoba.

ASSESSMENT OF LANGUAGE INSTRUCTION FOR IMMIGRANTS IN QUEBEC

Marcel Vaillancourt, Micheline Sauriol-Benoist, Jean Hanna

Department of Immigration, Province of Quebec

This article describes the process being used by the Quebec Department of Immigration to select appropriate language courses to meet the specific needs of individual immigrants.

Introduction

Under the terms of the Adult Occupational Training Act and a federal-provincial agreement, the Quebec Department of Immigration administers a program of language courses for immigrants. The French courses are designed to give immigrants the linguistic fluency they need for their integration into the French-speaking community in Quebec and their absorption into the labour market. English courses are provided for immigrants who need this language for their work; they are given only to those people who already have a satisfactory knowledge of French. In teaching the two languages, priority is given to oral command, and in the case of French, the department emphasizes the acquisition of everyday French which is spoken in Quebec.

Language courses are given in Immigrants' Counselling and Training Centres (COFI); the institutions (school boards or private institutions) where these COFIs are located are under contract to the department. Preferably these institutions also provide continuing education for adult Quebecers, so that immigrants and Quebecers meet, and get to know each other. The courses are given full-time during the day and, at present, for a maximum period of 20 weeks. Modern language teaching

methods (e.g., audio-visual) are used, and each COFI has at least one laboratory. An over-all plan now being put into effect outlines the general orientation of instruction in each language. It covers objectives, contents of instruction and suggested methodology.

Principles of Evaluation Applied

Evaluation is an integral part of the teaching process: measuring the degree of knowledge acquired and progress made is indispensable if we wish to assess the accomplished work, and improve performance. Evaluation is doubly useful where it is reinforced by objective measuring procedures.

A fair number of more or less objective tests is now available for use in language schools in Canada. The objectivity of a test is determined by the way in which questions are asked and answers corrected. A question to which there is only one right answer among a number of possible choices is an objective type of question. The greater the choice of answers the smaller the risk of guessing provided that the answers are not mutually exclusive. The more students who answer the question, the nearer the average answers are to the normal response pattern, or to the answer expected from the average group to which the question is put (i.e., the standardization process).

Language testing basically concerns precise skills such as the identification of number, gender, agreement, tense and mood; aspects of interrogation, affirmation and negation; grammatical functions; and semantics; in as natural a

context as possible. Placement tests and general proficiency tests concentrate on the four linguistic skills; oral comprehension, speaking, reading and writing. The periodical achievement tests measure one or more skills on the basis of the level achieved and the objectives sought.

Placement Tests

Quebec immigrants who are enrolled in French or English courses must write an objective placement examination which is standardized in terms of a representative group of immigrants in COFIs.

Placement tests are given in an audio-visual laboratory which guarantees uniform conditions for administration and correction of all tests. Correct answers are automatically tallied for each test. Only the oral expression test requires the intervention of a corrector, who makes his decision with the aid of an objective correction key. The instructions for the French test are given in the immigrant's mother tongue (12 foreign languages including English are used). The directions for the English placement test are given only in French, since the department requires each candidate to have a satisfactory knowledge of French before being admitted to an English course.

Placement tests provide the information necessary for forming classes where the students are all on the same linguistic level. Subsequently the immigrants are placed either in (1) a complete beginners' class, (2) an accelerated beginners' class, (3) low intermediate level, (4) high intermediate class, or (5) an advanced students' class. There is no training available in the program for those above the level of the advanced class. However, this general classification method is supplemented by a possible readjustment during the first weeks of the courses. In practice most immigrants are classified as complete beginners; very few belong to accel-

erated beginners classes or more advanced levels.

Sequential Achievement Tests

Periodical assessment of the knowledge of an immigrant during his training period permits teachers to diagnose problems and make the necessary recycling or reclassification. Assessment is therefore more for educational than administrative purposes. Choice of the means of making periodical assessments and applying them has, so far, been left to the management and teaching staff in COFIs. A few years from now the department intends to disseminate periodic assessment methods throughout the various COFIs.

General Proficiency Tests

At the end of the course a general proficiency test called the "Over-All Achievement Test" allows assessment of the knowledge acquired during the course. This test has two purposes: first, to establish the degree of linguistic skill acquired by each immigrant compared with that of the average COFI graduate, and compared with that of the average immigrant who has taken COFI courses. In this way it can be determined whether the immigrant has acquired more, as much, or less out of the course than the average COFI student. Secondly, it allows management to determine the effectiveness of the language training program. Taking into account the aim of the French program which is to give the immigrant the language fluency he needs to join the French-speaking community in Quebec, the test allows us to measure the skills acquired by immigrants compared with the language skills of a representative sample of the French-speaking population of Quebec.

The Department of Immigration has asked language and educational experts to supply instruments for objective measuring of these skills. The resulting tests, which are now applied to COFI graduates by the Immigration Department,

are original, and in fact unique. A description of the development of these tests follows.

Weighting

Although the tests measure the four language skills, mathematical weighting was used to emphasize the results of the oral tests in the calculation of final scores. This coincides with the aims of the program, i.e., to give priority to the spoken language.

Drafting Test Material

Questions were chosen to measure over-all knowledge of the language, and did not relate to any particular teaching method; hence the test respects the freedom of various COFIs to choose their own teaching method. It also takes into account skills acquired by the student outside the formal course plan, and finally, it is valid for Quebeckers as well as immigrants.

Sampling

To compare the language performance of immigrants with that of native Quebeckers, the test had to be administered to representative samples of both groups. A firm that specializes in opinion polls defined a stratified sample of the Quebec population based on sex, age group, occupation, and level of education. A group of immigrants who had graduated from COFIs were used as the other representative sample. Furthermore, in order to make a connection between these two groups, a theoretical sample (combined group) was formed from the first two groups.

Experimentation and Statistical Analysis

The first versions of the tests were administered to immigrants and to French-speaking residents of Quebec. A statistical study of the results of the experiment was made with a view to choosing the most valid questions and

checking the accuracy of the final test form.

Test components were chosen according to the following criteria:

- A component must distinguish¹ between the individuals of the three groups (immigrant, Quebeckers and combined) with respect to the result of the subtest in which the component is included and with respect to the total result of the test. When less than 20 per cent or more than 80 per cent of the candidates respond correctly to an item, that item is dropped (except in the native group).
- A component should distinguish between immigrant candidates and people in the combined group. (Again, when less than 20 per cent or more than 80 per cent of the candidates respond correctly to an item, that item is dropped.)
- A component must define the combined group. (Here also when less than 20 per cent or more than 80 per cent of the candidates respond correctly to an item, that item is dropped.)

Standardization

Standards were established on the basis of the data resulting from the experiment. These standards, expressed in percentiles, make it possible to place the immigrant subject, not only in relation to a group representative of the COFI population, but also in relation to a group of Canadians who are representative of the Quebec population. The immigrant can also be related to the combined group, whose performance represents the median in the language performance continuum between that of COFI graduates and that of Quebeckers who are at either extreme of the continuum.

Results

At this time, interpretation of the results shows a substantial gap between the theoretically desirable

performance (equivalent to the average performance of native Quebecers) and that which is actually achieved by immigrants. It would be unrealistic to have as our ultimate goal identical

performance by COFI graduates and native Quebecers. Nevertheless, the aim of the departmental program is to narrow this gap.

NOTE

1. The distinction index is determined by calculating the bi-serial correlation coefficient.

BASIC JOB READINESS TRAINING - PRINCE ALBERT

Melvyn L. Curniski

*Supervisor, Adult Basic Education Programs
Prince Albert Regional Community College, Prince Albert, Saskatchewan*

Basic Job Readiness Training (BJRT) is a recent alternative, individualized approach, to meet the needs of certain disadvantaged Canadians. The program which is now being implemented in many parts of the country is described here as it has developed in Prince Albert, Saskatchewan.

During the summer of 1973, the Prince Albert Regional Community College entered into discussions with the local Canada Manpower officials, regarding the implementation of a program to serve Canada Manpower Centre (CMC) clients who were socially and economically disadvantaged due to:

- (1) lack of educational standing, social skills and employment related skills; and
- (2) lack of a concrete vocational aim or goal in life.

It was felt that regular Adult Basic Education (ABE) courses, skill courses and employment were not, at present, filling the need as training packages for these clients. Subsequent talks resulted in the adoption of an over-all individualized approach. (This was to begin with individualized continuous intake of clients followed by a program recognizing the unique needs and aspirations of each client.)

The selection of clients was a joint venture with the initial interview and referral procedure carried out by the CMC counsellors. Following this preliminary work, further personalized and individual counselling was

conducted by a team of counsellors from the community college. It was at this point that a decision was made as to whether or not the program was suitable for the particular client, using the following selection criteria.

The clients:

- (1) should have an acceptable intellectual ability and possess the ability to profit from instruction;
- (2) must not have any extreme psychological disorders;
- (3) must not have any chronic problems with alcohol or drugs;
- (4) must not have legal charges pending at the time of enrollment;
- (5) must show some positive interest in entering the program;
- (6) should reveal a willingness to discuss personal problems and assess personal behavior;
- (7) should display some interest in developing personal goals;
- (8) must accept responsibility for personal behavior in the program in terms of attendance, punctuality, and conduct;
- (9) should be able to work independently and be able to cope with individualized and group instruction.

Initially, twelve training places were made available beginning October

15, 1973. Clients selected reported to the college and spent one to two weeks in an "orientation room" where a number of activities introduced them to the college atmosphere and the learning process. The adult students became acquainted with staff and resource personnel hopefully creating an affective relationship between the adult student and his/her immediate contacts within the college. This sort of relationship is deemed to be an integral part of helping the adult adapt to the new environment.

During the two-week session emphasis is also placed on community orientation rather than on extensive testing of academic progress. The client becomes familiarized with the organization of the community college and his responsibility as an adult student. This is accomplished through slide presentations; tours of the college's trade, academic and work training areas; oral presentations, films and audio and video cassettes. As this is being done the adult is given the opportunity to discuss all phases of the program with college personnel. It is during this period that the adult student receives exposure to various activities and elements of training within the sphere of the college such as:

- Basic education O-IV level;
- Basic education V-X, XI and XII;
- Language fluency;
- Work experience--placement in job situations;
- Job orientation--an exposure to a variety of career areas so that occupational decisions may be made, appropriate work habits can be observed and aptitudes assessed;
- Job search techniques;
- Counselling services (group and individual);
- Pre-employment trades training (welding, electrical, radio and T.V., carpentry, motor mechanics, machining, stenography, receptionist training, accounting clerk, clerk-typist, etc.).

Following the orientation period, the BJRT students experienced an extremely personalized approach to career planning and job searching. With the aid of expertise from the Prince Albert Community College and the Training Research and Development Station (TRANSDS) all students were engaged in a look at themselves and their future. This career planning and job searching followed, in general, the outline below:

Exploring personal roles
- Identifying roles

Listening for understanding
- Listening techniques
- Listening practice

Questioning for information
- Questioning techniques
- Questioning practice

Setting goals
- Analyzing roles
- Setting criteria
- Setting personal goals

Choosing an occupation
- Setting criteria
- Exploring alternatives
- Making an occupational choice
- Exploring jobs

Identifying job opportunities
- Using services of agencies
- Using the media
- Using personal contacts

Making job applications
- Completing application forms
- Preparing letters and résumés

Identifying job expectations
- Identifying employee and employer expectations
- Practicing employer roles

Handling job interviews
- Interviewing techniques
- Interviewing practice

The introduction to career planning and job search techniques was the

jumping off point for the client to determine the direction he as an individual thought best. Individual programs and timetables were devised for each client through a meeting which included the client, the CMC counsellor and college personnel. The program may consist of placement in any one or a combination of:

- Adult basic upgrading 0-XII
- Job placement through the service occupational training program
- Specific training on-the-job
- Placement in a specific trade training area
- Life skills--either as a separate program or as part of the regular ABE upgrading program
- Group counselling sessions
- Individual counselling sessions

As a result, a client may start with a very general approach to the program and a timetable which is most varied, flexible and everchanging. It could very well be that as a client changes direction or begins to zero in on a specific goal his timetable may undergo constant revision until it falls in line with the vocational aim or goal he has chosen (refer to Appendix A).

Ultimately, the program is geared to give the student a number of areas within which he could acquire a degree of experience and consequently decide for himself what particular direction or goal in life he wishes to strive for. It also takes into account local Canada Manpower requirements for preparing clients for entry into the labour market.

PRINCE ALBERT REGIONAL COMMUNITY COLLEGE

BASIC JOB READINESS PROGRAM
STUDENT TIMETABLE

Name of Student _____ Age _____

Date Enrolled _____ Educational Level _____

Period December 10 - January 18

MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
9:00-12:00	10:30-12:00	9:00-12:00	9:00-12:00	10:30-12:00
Participation in life skills group	Individual counselling	ABE 5-10 Program	Participation in life skills group	Individual counselling
1:00-4:00	4:30-10:00	1:00-4:00	4:30-10:00	1:00-4:00
Adult Basic Education 5-10 Program	Building construction trades training course	ABE 5-10 Program	Building construction trades training course	ABE 5-10 Program

Period January 21 - February 1

10:00-12:00	9:00-5:00	10:00-12:00	9:00-5:00	10:00-12:00
Individual/group counselling	Job experience--Local building contractor	Individual/group counselling	Job placement--local building contractor	Individual/group counselling
		4:30-10:00		4:30-10:00
		Building construction training program		Building construction training program

Period February 4-28

Placement in the specific trade training area

or

Training on-the-job

or

Further academic training

LEARNING TO BE:

THE WORLD OF EDUCATION TODAY AND TOMORROW¹

Alan Thomas

*Chairman, Department of Adult Education,
Ontario Institute for Studies in Education*

The Faure Report (Learning to be)²
can provide, among other things, an important
vehicle for discussion on the nature
of education among sectors of educators within
Canada who rarely talk to each other.

"Since the end of the Second World War, an immense effort has been made to extend school enrolment for children and adolescents and to combat adult illiteracy. It has produced considerable results. However, it is becoming evident that even if this effort were increased to its utmost, using the same means as in the past, it would not enable foreseeable needs to be met."

*"This world is making and will make many new demands on education. Does it not contain new means which education may and must make use of, if it is not to fail in its task?"
(Learning to be, p. 40)*

THE FIRST paragraph could have been produced, and, indeed, somewhere or other, probably was, by any department of education or treasury board in any province of Canada. The second, with its implied commitment to some other approach or approaches to educational tasks remains to be energetically accepted.

Both statements are drawn from the recent report of the International Commission on the Development of Education sponsored by UNESCO during 1971

and 1972. The Commission was made up of distinguished educators representing "developed" (France, U.S.A., U.S.S.R.), and "developing" (Chile, Syria, Peoples' Republic of the Congo, Iran) regions of the world. Its chairman was Edgar Faure of France--former Premier and Minister of Education, and recently elected president of the National Assembly.

The Faure Report articulates and clarifies on a world stage what has been apparent but somewhat inchoate in Canada for some three years. What is particularly and valuably driven home is that what we are often encouraged to regard as a North American phenomenon is worldwide. The simple equation of heavy investment in formal education as a basis for welcome economic development has some profound flaws. It produces unexpected results.

Frederick Champion Ward, the American representative, said, in his recent visit to the Ontario Institute for Studies in Education, that when the Commissioners encountered the economists in their early explorations they (the economists) were in a slight state of disarray.

The experiment, certainly one of the most extensive single social experiments and the largest educational effort in the

history of the world, was both noble and deceptively simple. Simple enough to sway almost all the countries of the world within a 20-year period. Maximize formal facilities and manpower, put as many young as you can find in school as early and for as long as you can, and economic development is assured. If necessary, accompany your efforts with a mixture of compulsion, persuasion, and moral exhortation. Canadians will remember the extensive "stay in school" campaign of the late fifties, perhaps the last act of simple goodheartedness before the protests began.

What was the result? The reciting of evidence by the Faure Report from all over the world takes on a certain monotony. Despite the relentless building of elementary and secondary schools and training of teachers, in 1971 there were more children out of school than in. The birthrate? Does schooling have anything to do with it? Despite heroic effort the numbers of illiterate adults were greater in 1971 than 20 years earlier, though the proportion has declined. Despite massive injections of national income, larger by proportion in developing countries than in advanced countries, the gap in wealth and command of resources between them is if anything greater than in 1950.

The comparisons grow more detailed. Instead of satisfactory numbers of schooled young, finding or making employment energetically, the knots of discontented, dislocated youth gather on the street corners of every city in the world. Some countries with either sufficient wealth and imagination or with commanding ideologies cope by means of "opportunities-for-youth" kinds of programs, or "work-study" or commune types of activities; some just worry. Dissatisfaction within the schools has grown steadily, prompting a variety of kinds of experiment, but employers' dissatisfaction with the schools' outcomes has grown with similar speed.

The one apparently successful school experiment with global dimensions is the variously described "two-year" college, but it, like the rest of education everywhere, seems to represent and support the same phenomena. Those with a good start (countries and individuals) are able to take advantage of all the succeeding activities, and, for the most part, they do. The remedial function--the second or third chance--seems non-existent. Finally, we might add what the Faure Report only admits by implication--the boom of the past 20 years leaves all the countries involved with the largest permanent and powerful educational establishments in their respective histories.

The Report does not engage in the gratuitous joys of hindsight in order to argue that all this activity was wrong. That can be left to others. All the authors do is insist in the company of other voices (such as, for example, the Economic Council of Canada) that to continue the same effort in the same way would be not only wrong but disastrous. They do not, however, recommend a mere slackening of effort and a straight reduction of expenditure and educational opportunity, but a redirection of both.

The major alternative offered in the Report is to re-focus attention and resources from exclusive concentration on the young, on the beginning of life, to a new concentration on life-long education or "éducation permanente". That this is not simply an extension of what we do now for older persons in society, but an entire rethinking and reorganization of the educational systems is the core of the argument of the second section of the Report. People would go to school or to other educational opportunities at different stages in their lives and for a great variety of immediate purposes. Learning would be combined with many different activities, many different auspices and many different circumstances. It would more nearly correspond to the life cycles of women in all societies; would provide, where necessary, for the

very young; and, it would offer opportunities for the elderly who now seem so clearly excluded.

In many ways, the Faure Report is supported by and supports Alberta's report on education and the report of the Commission on Post-Secondary Education in Ontario. Its substance is echoed fiercely in the first interim report of the Select Committee on the Use of Educational Facilities of the Ontario Legislature.

In short, the Report extends the scope of educational alternatives in two ways. It extends the matching of need and opportunity to the entire individual life-span, and it extends the concept of educational or learning resource far beyond the classroom to include new media and delivery systems and familiar institutions such as museums, galleries, theatres, and a great variety of other activities.

Intellectually, the Commissioners argue that none of this can be rationalized or even understood in an international or national context unless we shift the basis of our thinking from education and teaching to learning. A shift with potentially the same consequence as the shift from Ptolemy to Copernicus with the proper sun at the centre of nature. With the addition of a new field of study to be called "Mathetics" which would draw on all the new contributions to learning from physics, chemistry, neurology, engineering (to name only a few), we would be better able to understand the role of formal educational endeavour which encompasses such a small segment of the learning that takes place in any society.

The Report does not recommend a formula for either any particular country or for international endeavour.

Instead, it suggests no more than a posture which, in essence, on the strength of the evidence gathered, and a general sense of the immense historical variety on the world's educational endeavours, argues that it is not less attention to the exquisite potential of learning that is required but more, and in a greater variety of ways.

Schools will remain, but will be demythologized. One could wish that the Report had tackled head-on the implications of compulsory attendance, but we shall have to do that ourselves. Learning will be nourished--consciously and publicly nourished elsewhere as well--even if it means removing some expected resources from schools and the young and deploying them elsewhere for the benefit of other learners. That last phenomenon, along with many others in the Report, is already occurring in Canada, though it is not well understood. One could also wish for a better, less austere ethic than scientific humanism. In the context of the Report, it seems oddly old-fashioned, but no doubt represents the limits of international agreement and tells us something of the relationship of thoughts and behaviour internationally. We should be able to deal with more varied and richer philosophies than that.

The Report provides an invaluable vehicle for international exchange and discussion and one hopes that UNESCO will exploit that activity. Some steps have already been taken in Canada to pursue that development. But of far greater importance is that it provides a rational vehicle for discussions within Canada on the nature of education among sectors of education and groups of educators who do not talk a great deal with each other. Perhaps in this sense it provides the only current foundation for approaching the "learning society".

NOTES

1. From: *Education Canada*, December, 1973.
2. *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, (Edgar Faure, ed.) UNESCO, Paris, 1972. The report and summaries and reactions to it are available from Information Canada Bookstores.

READERS' NEWS

Poem from an English Class

He always.
He always wanted to explain things.
But no one cared.
So he drew.
Sometimes he would draw and it wasn't anything.
He wanted to carve it in a stone or write it in the sky.
And it would be only the sky and him and the things inside him that needed saying.
And it was after that he drew the picture.
He kept it under his pillow and let no one see it.
And he would look at it every night and think about it.
And when it was dark and his eyes were closed, he could still see it.
And it was all of him.
And he loved it.
When he went to school he brought it with him.
Not to show to anyone, but just to have it with him like a friend.
It was funny about school.
He sat in a square brown desk.
Like all the other square brown desks.
And he thought it should be red.
And his room was a square brown room, like all the other rooms.
And it was tight and close.
And stiff.
He hated to hold the pencil and chalk, with his arms stiff and his feet flat on the floor.
STIFF.
With the teacher watching and watching.
The teacher came and spoke to him
She told him to wear a tie like all the other boys.
He said he didn't like them.
And she said that it didn't matter.
After that they drew.
And he drew all yellow and that was the way he felt about the morning.
And it was beautiful.
The teacher came and smiled at him.

"What's this?" she said. "Why don't you draw something like Ken is drawing?"
"Isn't that beautiful."
After that his mother brought him a tie.
And he always drew airplanes and rocketships like everyone else.
And he threw the old picture away.
And when he lay out alone looking at the sky it was big and blue and all of everything.
But he wasn't anymore.
He was square inside and brown.
And his hands were stiff
And he was like everyone else.
And all the things inside him that needed saying, didn't need it anymore.
It had stopped pushing.
It was crushed
STIFF
Like everything else.

This poem was given to a grade 12 English teacher in a Southern California school. Two weeks later, the student committed suicide. The poem first appeared in *Liberation* (December 1971) and is reprinted by permission.

Canadians' Reflections on Adult Education in China

Twenty-five Canadians returned home on Friday, March 29 following CAAE's 3-week study tour of adult education in the People's Republic of China. Here are some of their comments:

"One of the things that particularly impressed me is that so much education goes on through peer group study--people who work together in a factory will meet two or three times a week, voluntarily and outside their work time, to discuss current affairs, the thoughts of Chairman Mao, and then they try to see how they can apply this to the work they're doing. There is a tremendous amount of this going

on everywhere in their society--in factories, schools, hospitals, ... They are simply always asking the question 'How can we do or make this better?'. ' (Margery King, Toronto)

"What impressed me was that older people were everywhere, not a separate culture like they are here. They are a real, continuing and contributing part of society.

... Older people will sit and talk with the younger ones about what they have come to learn from experience--both with regard to ideology and work. The young may teach the old to read and write, or to speak English... When we asked if women and men received equal pay, the answer was a matter-of-fact 'Of course!'. ' (Doris Marshall, Toronto)

"Adult education is such a part of everything they do in China; they don't separate it as we do... It took us several days to explain ourselves... The achievements they've made are tremendously impressive--from 90% illiterate to 90% literate in only 25 years. They have a new dignity based on their belief in their own self-reliance." (Pat MacKay, Toronto)

Participants on the CAAE China Study Tour were: Isaac Davis, George Lee, (Nfld.); Luke Batdorf, Teresa MacNiel-Batdorf, R.H. (Dig) Nichols, (N.S.); Irene Dawson, Deane Kent,

Gretta Grant, Mary Gee, Margery King, Cliff McIntosh, Linda Weins, Pat MacKay, Diana Ironside, Doris Marshall, Eleanor Vellinga, Jacques-Victor Morin, (Ont.); Ernest & Evelyn Shapiro, Bruce McFarlane, (Man.); Betty Pepper, Jane Abramson, (Sask.); Ann Harley, Gordon & Mary Selman, (B.C.).

Ontario College Bibliocentre

"The major contribution made by the College Bibliocentre lies in the creation of a central bibliographic data bank, comprising a collection of bibliographic resources and various machine readable files to national, regional and college-based resources. This resource can be manipulated to provide a multitude of services for education through the faculty and student, and for College administrators through the Library and A/V Departments." G.H. Wright, Director.

The CB Newsletter is issued four times a year, free of charge to Ontario CAATs and Schools of Librarianship and for \$10.00 a year to other recipients.

For further information write to:

The Executive Secretary
College Bibliocentre
20 Railside Road
Don Mills, Ontario
M3A 1A4

First Thing Every Morning

"In Utopia they have a six-hour working day--three hours in the morning, then lunch--then a two hour break --then three hours in the afternoon, followed by supper. They go to bed at 8 p.m. and sleep for eight hours. All of the rest of the twenty-four they're free to do what they like--not to waste their time in idleness or self-indulgence, but to make good use of it in some congenial activity. Most people spend these free periods on further education, for there are public lectures first thing every morning. Attendance is quite voluntary, except for those picked out for academic training, but men and women of all classes go crowding in to hear them--I mean, different people go to different lectures, just as the spirit moves them...

"They never force people to work unnecessarily, for the main purpose of their whole economy is to give each person as much free time from physical drudgery as the needs of the community allow, so that he can cultivate his mind--which they regard as the secret of a happy life...

"Admittedly, no one's allowed to become a full-time student, except for the very few in each town who appear as children to possess unusual gifts, outstanding intelligence, and special aptitude for academic research! But every child receives a primary education, and most men go on educating themselves all their lives."

Utopia by Thomas More. Published in 1516. From the new English translation by Paul Turner.

World Literacy of Canada

The annual meeting will be held in Ottawa in early November. A central question to be raised will be the feasibility of establishing Canadian ABE programs under WLC auspices.

For further information contact Ron Audette, 692 Coxwell Avenue, Toronto, Ontario.

All-Ontario ABE Group

The Group held its first annual meeting in Toronto, June 13-15 in co-operation with the Ontario Association for Continuing Education. Representatives from most Ontario ABE institutions and agencies attended an interesting series of discussions.

The proposal to hold quarterly seminars on select ABE topics was strongly supported at the business meeting. It was agreed that the first gathering would be held on 20th (Friday evening) and 21st (Saturday) September. The topic selected was: Professional Development of the Adult Basic Educator. Resource people will be invited to lead the seminar.

You are cordially invited to attend and may receive further information from Wayne Wilson, Algonquin CAAT, 1644 Bank Street, Ottawa, Ontario

RECOMMENDED READING

Contemporary Approaches to Program Evaluation: Implications for Evaluating Programs for Disadvantaged Adults, Sara M. Steele, 1973. ERIC Clearinghouse on Adult Education, 107 Roney Lane, Syracuse, N.Y. 13210.

Designed as a reference to contemporary evaluation approaches, this monograph brings together a variety of old and new ideas about evaluation and shows how they are related to one another. Section I provides an overview of the contemporary evaluation scene. Section III presents summaries of over 50 approaches to evaluation from a variety of social fields--some preliminary sketches and others

extensively developed. The middle section provides guidelines on how to sort these out--how to choose and use evaluation approaches. Appendices give condensed contemporary program evaluation approaches, evaluation approaches categorized by field of origin, and an experimental taxonomy of program evaluation. There is an extensive bibliography, an index of authors and an index of approaches.

Materials and Methods in Adult Education, C. Klevins, editor, 1972. Klevens Publications Inc., 6500 Kelvin Avenue, Canoga Park, California 91306. Price \$4.95 (U.S.).

This anthology has contributions by leading educators from the U.S.A., many of whom are well known for their work in A.B.E.

The book has five sections: curriculum development, the instructional process, new aids to learning,

staff development, adult education: resourceful program development.

It is an important resource book and one that is part of the basic reading for a number of Canadian staff training programs.

Systems Engineering Applied to Training, Leonard C. Silvern, 1972. Gulf Publishing Company, Houston, Texas. Also available from Burns and MacEachern Limited, 62 Railside Road, Don Mills, Ontario M3A 1A6. Price \$9.25 (Canadian).

This book presents a new way of thinking about human learning which has been developed from the systems engineering field. It is written for training directors and human resource developers who have had experience in training and now need a systematic way to plan new programs. A mathematics or engineering background is not required to obtain benefit from the book.

The key to success in training is organization--the logical, meticulous design and implementation of a structure which is orderly. Systems engineering provides just this type of approach.

Techniques such as a flow chart, modeling and simulation, which have been responsible for so much progress in the fields of data processing and

engineering, can also help the trainer plan and conduct more efficient and effective training programs.

Although this book is specifically directed towards training applications in business, industry and government, it will also be of great value to

managers of adult education and training programs.

Training directors can use the large 164-subsystem model folded in on the back cover to simulate particular training problems.

How Adults Learn, J.R. Kidd, 1973. Association Press, 291 Broadway, New York, N.Y. 10007. Also available from G.R. Welsh Co. Ltd., 310 Judson Street, Toronto, M8Z 1J9. Price \$14.95 (Canadian).

First published in 1959, this book has been completely revised and updated. It is one of the best known books in adult education and has been translated into French, Spanish, Arabic, Serbo-Croatian and Hindi. And with good reason.

The book is unusually informative and easy to read. While being soundly based on research and theory, it is not a researcher's book, nor has it been written by a researcher. Its richness in content and style lies in the fact that the author draws from the widest possible sources: poets, philosophers, psychologists and educators. With his extensive experience and his ability to write simply, the author has produced a most useful and readable document.

The book is about adult learning and considers all aspects of it from the contributions of Thorndike and Lorge to Maslow, Rogers and Friere.

Among the chapters are: "Learning Throughout Life," "Physical and Sensory Capacity," "Intellectual Capacity," "The Affective Domain," "Being and Becoming," "Theories of Learning," "Some Fields of Practice," "Environmental Factors in Learning," "The Learning Transaction," "The Teacher in the Learning Transaction."

Like many basic works in the general area of adult education, much of this book's content is very relevant

to specific areas such as A.B.E. and vocational training.

An excerpt from the chapter *The Teacher in the Learning Transaction* entitled *Responsibility of the Teacher* follows, together with the full references and suggested reading for the chapter.

Responsibility of the Teacher

Anyone who is engaged deliberately in producing change--and as we have seen, all learning involves change--must sometime be confronted by uneasiness. In what ways and by what right is he helping to bring about changes in the thinking, behavior and attitudes of another human being? Is he manipulating another self?

This is not the place for any exhaustive discussion of the moral and ethical problems confronting anyone engaged in adult learning. But it is necessary to identify at least one or two aspects of it.

It has been the assumption throughout, both implicit and explicit, that the teacher or leader, in dealing with adults, will present the truth, as far as he knows the truth, and will subject all truth to the same kind of inquiry. He will also, as far as his self-knowledge goes, make known his own biases, so that they can be allowed for. He will not delude his class or group. But

neither should he delude himself. Particularly should he not deceive himself that he can ever, in a class or in some form of community action, behave *simply as a catalyst*, unchanging. All actions, his own not excluded, have consequences. He can, of course, withdraw from any contact with others, in which case he will still have influence of a negative kind. He needs to understand *and accept* the fact that he has considerable influence.

The stresses faced by any agent of learning have been well described in *The Dynamics of Planned Change*:

Sometimes the change agent himself will experience uneasiness about the justification for what he is trying to do. The causes of his uneasiness may be rational or irrational, and the uneasiness itself may assume any one of a number of forms. The change agent whose clients refuse his help may wonder, for instance, if he really has much to offer them. Or he may wonder about his own emotional involvement in his client's problems; perhaps he cares too much or too little, or perhaps he is merely attributing to the client certain problems which are really his own....

Often the uneasiness of the change agent may arise from his unconscious tensions and anxieties. Unresolved personal problems may inhibit his ability to respond to others in an appropriate and helpful way...By no means, however, can all of the emotional stress experienced by change agents be attributed to unconscious personal difficulties. The task itself--trying to help other people--often creates special strains.¹⁷

The authors go on to point out that such uneasiness, where it exists, is readily communicated to the learner and may interfere with the learning objective. What the teacher requires to do, as Luke and Bradford have also stated, is to make a thorough self-examination.

He needs to think through for himself the reason why he wants to help others. Included in this question is the matter of what rewards he wants for himself--money, prestige, professional advancement, research data, emotional support, or simply satisfaction in seeing an important job done well.

These personal needs of the teacher, the authors say, must then be examined in terms of what the learner needs and is able to give. If it seems that the learner's needs can be fulfilled, "the work at hand can proceed." The teacher who accepts himself, with some understanding of his will to dominate may continue with his task free from some of the internal stress that might otherwise be his lot, less likely to manipulate the learners "for their own good" or become the victim of the delusion that he has no responsibility for what is transpiring.

What is the teacher's responsibility and how can one identify good teaching? Malcolm Knowles¹⁸ asked that question, and suggested there were at least several parts to the answer including:

- (1) His ability to understand the goals of the course, and whenever possible, to see that the student shares in shaping the goals.
- (2) His attitude, acceptance and respect for personality.
- (3) His planning of the environment.
- (4) His facility in encouraging full participation by all learners.
- (5) His versatility in choosing methods and media.
- (6) His awareness that learning should be satisfying and free of compulsion.

No answer can ever be complete. My own answer is not complete, either; it is in the form of a decalogue.

TEN COMMANDMENTS FOR EDUCATORS

- (1) Thou shalt never try to make another human being exactly like thyself; one is enough.

- (2) Thou shalt never judge a person's need, or refuse your consideration, solely because of the trouble he causes.
- (3) Thou shalt not blame heredity nor the environment in general; people can surmount their environments.
- (4) Thou shalt never give a person up as hopeless or cast him out.
- (5) Thou shalt try to help everyone become, on the one hand, sensitive and compassionate, and also tough-minded.
- (6) Thou shalt not steal from any person his rightful responsibilities for determining his own conduct and the consequences thereof.
- (7) Thou shalt honour anyone engaged in the pursuit of learning and serve well and extend the discipline of knowledge and skill about learning which is our common heritage.
- (8) Thou shalt have no universal remedies or expect miracles.
- (9) Thou shalt cherish a sense of humor which may save you from becoming shocked, depressed, or complacent.
- (10) Thou shalt remember the sacredness and dignity of thy calling, and, at the same time, "thou shalt not take thyself too damned seriously."

Most great teachers have associated learning with *light*. Illumination, opening up the dark patches, these were the constant themes for Bishop Gruntvig, founder of the Danish folk high schools. "I can always tell a good teacher," Dr. M.M. Coady once said. "All I have to do is to speak to him of some transforming idea and then watch him light up just as an electric bulb does when the current is connected."

But perhaps the most profound thing that can be said of the teacher is that he can't help it! Searching for and revealing truth, assisting in the way that others grow--these are the means by which he comes to grips with and expresses the life that is in him. Four centuries ago Francis Bacon said: "I would address one general admonition to all: that they consider what are the true ends of knowledge, and that they seek it not either for the pleasure of the mind, or for contention, or for superiority to others, or for profit, or fame, or power, or any of these inferior things; but for the benefit and use of life."¹⁹ For the teacher the "use of life" is learning--for himself and for others.

REFERENCES

1. Ronald Lippitt, Jeanne Watson, and Bruce Westley, *The Dynamics of Planned Change* (New York: Harcourt, Brace and Company, 1958).
2. Gilbert Highet, *The Art of Teaching* (New York: Alfred A. Knopf, Incorporated, 1951, and Toronto: McClelland and Stewart, Ltd.).
3. British Institute of Adult Education, *The Tutor in Adult Education* (Carnegie: United Kingdom Trustees, 1928).
4. H.L. Miller, *Teaching and Learning in Adult Education* (New York: The Macmillan Company, 1964).
5. N.L. Gage, *Handbook of Research and Teaching* (Chicago: Rand McNally, 1963).
6. Stanley M. Grabowski, ed., *Adult Learning and Instruction* (Washington: Adult Education Association of the U.S.A., 1970).

7. Thomas Fansler, *Creative Power Through Discussion* (New York: Harper and Bros., 1950).
8. Carl R. Rogers, *Counselling and Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1948).
9. Chester Klevins, *Materials and Methods in Adult Education* (Los Angeles: Klevins Publications, 1972).
10. Leland P. Bradford, "A look at Management Growth and Development," *Journal of the American Society of Training Directors*, Vol. 12, No. 7.
11. Harry Overstreet, *Leaders for Adult Education* (New York: American Association for Adult Education, 1941).
12. Otto Klineberg, "Introduction--the Problem of Evaluation." *International Social Science Journal*, Vol. 7, No. 3. By permission of UNESCO.
13. A.N. Whitehead, *The Aims of Education* (New York: Mentor Books, 1949). By permission of the Macmillan Company, copyright owners.
14. *A Design for Democracy*, an abridgment of "The 1919 Report" by the Adult Education Committee of the British Ministry of Reconstruction (New York: Association Press, 1956).
15. Adult Education Association, "Workshop--Handling Controversial Issues," *Adult Leadership* (Chicago: AEA), Vol. 2, No. 6.
16. S.I. Hayakawa, "Success and Failure in Communication," *Journal of the American Society of Training Directors*, Vol. 12, No. 7.
17. Ronald Lippitt and others, *op. cit.*
18. Malcolm Knowles, *The Modern Practice of Adult Education* (New York: Association Press, 1970).
19. Francis Bacon, *The Great Instauration* (London: Spedding, Ellis and Heath, 1904).

SUGGESTED READING

- Amidon, E.J. and Flanders, N.A. *The Role of the Teacher in the Classroom*. Minneapolis, Minnesota: Paul S. Amidon & Associates, Inc., 1963.
- Corey, Stephen M. *Helping Other People Change*, Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1963.
- Dees, Norman. *Approaches to Adult Teaching*. Oxford: Pergamon Press, 1965.
- Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.

- Grabowski, Stanley M., ed. *Adult Learning and Instruction*. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Adult Education and Adult Education Association of the U.S.A., 1971.
- Hely, A.S.M. *School-Teachers and the Education of Adults*. Paris: UNESCO, 1966.
- Houle, C.O. *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1972.
- Jensen, Gale E., ed. *The Dynamics of Instructional Groups*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- Kreitlow, Burton W. *Educating the Adult Educator, Part 1--Concepts for the Curriculum*. Washington, D.C.: United States Department of Agriculture and United States Department of Education, 1965.
- Mager, Robert F. *Preparing Instructional Objectives*. San Francisco: Fearon Publishers, 1962.
- Mayer, Frederick. *The Great Teachers*. New York: Citadel Press, 1967.
- Miller, Harry L. *Teaching and Learning in Adult Education*. New York: The Macmillan Company, 1964.
- Miller, Marilyn V., ed. *On Teaching Adults: An Anthology*. Syracuse: Syracuse University Publications in Continuing Education, 1960.
- Nadler, Leonard. *Developing Human Resources*. Houston: Gulf Publishing Company, 1970.
- Peterson, A.D.C., ed. *Techniques of Teaching: Tertiary Education*. London: Pergamon, 1965.
- Rogers, Jennifer. *Adults Learning*. London: Penguin, 1971.
- Stephens, M.D., and Roderick, G.W. *Teaching Techniques in Adult Education*. London: David Charles, 1971.

- Miller, Harry L., *Teaching and Learning in Adult Education*, New York: The Macmillan Company, 1964.
- Miller, Marilyn V., ed., *On Teaching Adults: An Anthology*, Syracuse: Syracuse University Publications in Continuing Education, 1960.
- Nadler, Leonard, *Developing Human Resources*, Houston: Gulf Publishing Company, 1970.
- Peterson, A.D.C., ed., *Techniques of Teaching: Tertiary Education*, Londres: Pergamon, 1965.
- Rogers, Jennifer, *Adults Learning*, Londres: Penguin, 1971.
- Stephens, M.D., et Roderick, G.W., *Teaching Techniques in Adult Education*, Londres: David Charles, 1971."

14. *A Design for Democracy*, résumé de l'ouvrage "The 1919 Report" par le Adult Education Committee of the British Ministry of Reconstruction (New York: Association Press, 1956).
15. Association pour l'éducation des adultes, "Workshop--Handling Controversial Issues," *Adult Leadership* (Chicago: AEA,) Vol. 2, No. 6.
16. S.I. Hayakawa, "Success and Failure in Communication," *Journal of the American Society of Training Directors*, Vol. 12, No. 7.
17. Ronald Lipsett et autres auteurs cités.
18. Malcolm Knowles, *The Modern Practice of Adult Education* (New York: Association Press, 1970).
19. Francis Bacon, *The Great Instauration* (Londres: Spedding, Ellis and Heath, 1904).

LECTURES CONSEILLÉES

- Amidon, E.J. et Flanders, N.-A., *The Role of the Teacher in the Classroom*, Minneapolis, Minnesota: Paul S. Amidon & Associates, Inc., 1963.
- Corey, Stephen M., *Helping Other People Change*, Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1963.
- Dees, Norman, *Approaches to Adult Teaching*, Oxford: Pergamon Press, 1965.
- Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder, 1970.
- Grabowski, Stanley M., éd., *Adult Learning and Instruction*, Syracuse: ERIC Clearinghouse on Adult Education et Adult Education Association of the U.S.A., 1971.
- Hely, A.S.M., *School-Teachers and the Education of Adults*, Paris: UNESCO, 1966.
- Houle, C.O. *The Design of Education*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1972.
- Jensen, Gale E., éd., *The Dynamics of Instructional Groups*, Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- Kreitlow, Burton W., *Educating the Adult Educator, Part I--Concepts for the Curriculum*, Washington, D.C.: Ministères de l'Agriculture et de l'Education des États-Unis, 1965.
- Mager, Robert F., *Preparing Instructional Objectives*, San Francisco: Fearon Publishers, 1962.
- Mayer, Frederick, *The Great Teachers*, New York: Citadel Press, 1967.

1. Ronald Lippitt, Jeanne Watson, et Bruce Westley, *The Dynamics of Planned Change* (New York: Harcourt, Brace and Company, 1958).

2. Gilbert Hight, *The Art of Teaching* (New York: Alfred A Knopf, Incorporated, 1951, et Toronto: McClelland and Stewart, Ltd.).

3. British Institute of Adult Education, *The Tutor in Adult Education* (Carnegie: United Kingdom Trustees, 1928).

4. H.L. Miller, *Teaching and Learning in Adult Education* (New York: The Macmillan Company, 1969).

5. N.L. Gage, *Handbook of Research and Teaching* (Chicago: Rand McNally, 1963).

6. Stanley M. Grabowski, ed., *Adult Learning and Instruction* (Washington: Association pour l'éducation des adultes des États-Unis, 1970).

7. Thomas Fansler, *Creative Power Through Discussion* (New York: Harper and Bros., 1950).

8. Carl R. Rogers, *Counseling and Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1948).

9. Chester Kievin, *Materials and Methods in Adult Education* (Los Angeles: Kievin Publications, 1972).

10. Leland P. Bradford, "A Look at Management Growth and Development," *Journal of the American Society of Training Directors*, Vol. 12, No. 7.

11. Harry Overstreet, *Leaders for Adult Education* (New York: Association pour l'éducation des adultes des États-Unis, 1941).

12. Otto Klineberg, "Introduction--the Problem of Evaluation," *International Social Science Journal*, Vol. 7, No. 3, avec l'autorisation de l'UNESCO.

13. A.N. Whitehead, *The Aims of Education* (New York: Mentor Books, 1949). Avec l'autorisation de la Macmillan Company, titulaire du droit d'auteur.

REFERENCES

peut rien. La recherche et la découverte de la vérité, l'aide apportée à la croissance des autres sont, pour lui, des moyens de saisir et d'exprimer la vie qui est en lui. Francis Bacon dit, il y a quatre siècles: "Laissez-moi vous adresser à tous un avertissement général: ce que vous devez considérer, ce sont les fins véritables de la connaissance."

sance, et non pas le plaisir de l'esprit, le feu de la discussion, la supériorité sur les autres, le profit, la renommée, la puissance; vous ne devez rechercher aucune de ces choses inférieures, mais seulement le bénéfice et l'usage de la vie.¹⁹ Pour l'enseignant, l'usage de la vie, c'est le savoir, pour lui-même et pour les autres.

Il a besoin d'examiner à fond et par lui-même la raison pour laquelle il veut aider les autres. Quelles récompenses en attend-il (argent, prestige, avancément professionnel, données de recherche, soutien affectif ou la simple satisfaction de voir bien faite une tâche importante)?

Ces besoins personnels de l'enseignant seront alors, selon les auteurs de l'ouvrage, étudiés en fonction de l'enseignement, de ses besoins, de ce qu'il peut donner. S'il apparaît que les besoins de l'enseignant peuvent être satisfaits, on peut se mettre à l'oeuvre. L'enseignant qui s'accepte lui-même et qui comprend quelque peu sa volonté de domination peut poursuivre sa tâche, allégée d'une partie de la tension interne qui aurait été son lot; il est moins exposé à manoeuvrer les lecteurs, soit-disant "pour leur propre bien", ou à se bercer de l'illusion qu'il n'a aucune responsabilité dans tout ce qui se passe.

Qu'est-ce que la responsabilité de l'enseignant et comment le bon enseignement peut-il se définir? Malcolm Knowles¹⁸ a posé la question et indiqué que la réponse comprenait plusieurs parties, parmi lesquelles:

- (1) L'attitude de l'enseignant à comprendre les objectifs du cours et à faire participer l'étudiant à leur fixation, chaque fois que c'est possible.
- (2) Son sens, son acceptation et son respect de la personnalité.
- (3) Son aptitude à organiser le cadre de travail.
- (4) La facilité avec laquelle il encourage tous les enseignés à participer pleinement.
- (5) Sa souplesse dans le choix des méthodes et des moyens de communication.
- (6) Sa conviction que l'étude doit être source de satisfaction et exempté de contrainte.

Nulle réponse ne peut jamais être complète. La mienne, non plus, qui revêt la forme d'un décalogue.

LES DIX COMMANDEMENTS DE L'ÉDUCATION

- (1) Faire d'autrui la réplique de toi-même ne tenteras; un seul comme toi suffit.
- (2) En dépit du dérangement, les besoins d'autrui jamais ne considéreras, mais toujours considéreras.
- (3) Milieu et hérédité, que l'on peut surmonter, jamais ne blâmeras.
- (4) D'autrui ne désespéreras ni jamais le rejetteras.
- (5) Sensibilité, compassion et détermination incuqueras.
- (6) Le droit de disposer de ses actes, à personne ne refuseras.
- (7) Connaissance et compétence dans l'étude, notre commun héritage, toujours serviras et développeras; toute personne qui se consacre à leur poursuite, honoreras.
- (8) Remèdes universels jamais ne prescriiras, ni miracles n'attendras.
- (9) Pour éloigner chocs, dépressions et auto-satisfaction, sens de l'humour chériras.
- (10) De la dignité et du caractère sa-crée de ta vocation toujours te souviendras; mais trop au sérieux jamais ne te prendras.

La plupart des enseignants de renom ont associé la connaissance à la *lumière*. L'illumination, la disparition des zones obscures ont été les thèmes constants du Révérend Gruntvig, évêque et fondateur des écoles supérieures populaires au Danemark. M. M. Coady a dit un jour: "Je peux toujours dire si un enseignant est bon. Il me suffit de lui parler d'une idée nouvelle et féconde et d'observer son visage qui s'illumine, exactement comme une ampoule électrique qu'on relie au courant."

Mais la chose peut-être la plus profonde qui ait jamais été dite au sujet de l'enseignement, c'est qu'il n'y

examiner des domaines particuliers, comme l'éducation de base des adultes et la formation professionnelle; l'ouvrage de J.R. Kidd n'y manque pas.

En avant goût, nous publions de ce livre un extrait, tiré du chapitre "L'enseignant dans l'acquisition des connaissances" et intitulé "Responsabilités de l'enseignant". Les références complètes et les notes bibliographiques relatives à ce chapitre se trouvent à la fin du présent article. Mais laissons maintenant la parole à J.R. Kidd:

"Responsabilité de l'enseignant"

Celui qui tente de proposer délibérément de provoquer un changement -- et qui dit "étude" dit "changement", comme nous l'avons vu -- éprouvera parfois un malaise. De quelle manière et de quel droit contribue-t-il à modifier la pensée, la conduite et les attitudes d'un autre être humain? Manoeuvre-t-il indument un autre être?

Ce n'est pas ici le lieu de se livrer à une discussion exhaustive des problèmes d'éthique posés par l'enseignement aux adultes. Mais il est nécessaire d'en identifier au moins un ou deux aspects.

Explicitement ou implicitement, on a toujours tenu pour acquis que l'enseignant ou le maître, s'occupant d'adultes, présente la vérité telle qu'il la voit et soumet toute vérité au même examen. Il fait savoir aussi, autant que sa connaissance de lui-même le lui permet, quels sont ses préjugés, de façon qu'il puisse en être tenu compte. Il n'induit pas en erreur sa classe ou son groupe; mais il ne s'illuse pas non plus lui-même. Sur-tout, il ne se fait pas accroire qu'il peut toujours, dans une classe ou dans quelque forme d'action communautaire que ce soit, agir comme *catalyseur*, de manière immuable. Toutes les actions y comprises les sciences, ont des conséquences. Il

pourra, bien sûr, fuir tout contact avec les autres, mais même alors, il exercera encore une influence, négative celle-là. Il faut qu'il comprenne et accepte le fait qu'il exerce une influence considérable. Les tensions auxquelles sont soumis tous les dispensateurs du savoir ont été bien décrites dans "La dynamique de la planification du changement" (The Dynamics of Planned Change):

Parfois, celui qui effectue le changement lui-même éprouvera de l'embaras pour justifier ce qu'il tente de faire. Son embaras peut avoir des causes rationnelles ou irrationnelles, il peut revêtir des formes variées. Celui qui propose un changement et qui voit son offre d'aide refusée peut, par exemple, se demander s'il a vraiment beaucoup à leur offrir. Ou bien il peut se poser des questions sur la part qu'il prend aux problèmes de ses interlocuteurs; s'y intéresse-t-il trop ou pas assez? N'attribue-t-il pas tout simplement à son interlocuteur certaines difficultés qui sont en réalité les siennes?...

Souvent, le malaise qu'il éprouve peut naître de ses tensions et de son anxiété inconscientes. Des problèmes personnels non résolus peuvent le rendre inapte à aider les autres de manière appropriée... Il peut être question, cependant, d'attribuer à des difficultés personnelles inconscientes toute tension affective éprouvée par le promoteur d'un changement. C'est souvent sa mission elle-même -- tenter d'aider les autres -- qui exerce sur lui des contraintes particulières.¹⁷

Les auteurs poursuivent en indiquant que ce malaise, là où il existe, gagne aussitôt l'élève et peut nuire à l'objectif pédagogique. Ce dont l'enseignant a besoin, comme le remarquent aussi Luke et Bradford, c'est de s'auto-examiner de manière approfondie.

rence pour mettre au point de nouveaux programmes. Il n'est pas nécessaire de connaître les mathématiques ou les sciences du génie pour tirer avantage de ce livre.

Pour réussir dans le domaine de la formation, il faut avoir le sens de l'organisation, être capable de concevoir et de mettre en oeuvre une structure logique, précise et rationnelle. La "système" fournit justement la méthode.

Des techniques utilisées dans les sciences du génie et d'autres comme

How Adults Learn traduit en français sous le titre: "L'éducation des adultes: Principes et moyens", J.R. Kidd, 1973. Association Press, 291 Broadway, New York, N.Y. 10007. On peut l'obtenir aussi à l'adresse suivante: G.R. Welsh Co. Ltd., 310 Judson Street, Toronto, M8Z 1J9. Prix: \$14.95 (en dollars canadiens).

La première publication de l'ouvrage remonte à l'année 1959; depuis celui-ci a été entièrement révisé et mis à jour. Il constitue l'une des études les plus connues en matière d'éducation des adultes. A très juste titre on l'a traduit en français, en espagnol, en arabe, en serbo-croate et en hindi.

Il regorge de renseignements et il est de lecture aisée. J.R. Kidd s'appuie fermement sur la théorie et la recherche, mais n'a pas écrit un ouvrage de recherche. La richesse du contenu et du style du livre proviennent des sources très variées où l'auteur a puisé: poésies, philosophies, psychologies et éducatons. La riche expérience de l'auteur et son exceptionnel talent de création, composent pour former un document extrêmement utile, passionnant et accessible au lecteur.

J.R. Kidd traite de l'instruction

Les graphiques de mouvement, les modèles et les simulateurs qui ont donné un essor considérable au traitement de l'information peuvent également aider l'éducateur à planifier et à réaliser des programmes de formation efficaces.

Le livre traite tout particulièrement de la formation dans les entreprises, dans les industries et au gouvernement, cependant il se révélera également profitable aux directeurs de la formation des adultes chargés de l'élaboration de programmes de formation.

tion des adultes et en considération des aspects; il passe en revue les théories de différents auteurs: de Thorndike et Lorge à Maslow, Rogers et Freire.

Voici les titres de plusieurs chapitres: "L'étude à vie" (Learning Throughout Life), "Aptitude physique et aptitude sensorielle" (Physical and Sensory Capacity), "Aptitude intellectuelle" (Intellectual Capacity), "Domaine affectif" (The Affective Domain), "Être et Devenir" (Being and Becoming), "Théories d'Apprentissage" (Theories of Learning), "Quelques domaines de la pratique" (Some Fields of Practice), "Le milieu et l'apprentissage" (Environmental Factors in Learning), "L'acte éducatif" (The Learning Transaction), "L'enseignant et l'acte éducatif" (The Teacher in the Learning Transaction).

La plupart des bons ouvrages sur l'éducation des adultes en général, réserve souvent une grande partie pour

des directeurs de formation ou à des responsables expérimentés du développement des ressources humaines à la recherche d'un cadre de réfé-

doivent acquitter des frais annuels de \$10.00.

On peut en faire la demande à l'adresse suivante:

Secrétaire administratif du Biblio-

centre collégial

20, chemin Railside

Don Mills (Ontario)

M3A 1A4

L'Educacion de base des adultes de l'Ontario

Du 13 ou 15 juin dernier, le

groupe de l'Educacion de base des

adultes a tenu sa première réunion

annuelle à Toronto avec la partici-

pation de l'Association ontarienne

pour l'éducation permanente. Des

représentants de la plupart des

centres d'éducation de base des adul-

tes de l'Ontario ont participé aux

discussions.

Les participants ont proposé de

tenir des groupes d'études tous les

trois mois. Afin de donner suite à

leur proposition, ils ont décidé de

se rencontrer à Toronto, le 20 et

21 septembre prochains pour y discu-

ter: Du développement professionnel

des éducateurs pour adultes. Des

personnes ressources seront invitées

à diriger les groupes d'études.

Vous êtes tous invités à parti-

ciper. Pour de plus amples rensei-

gnements veuillez vous adresser à

M. Wayne Wilson, Collège Algonquin,

1644 rue Bank, Ottawa, Ontario.

World Literacy of Canada

La rencontre annuelle aura lieu

à Ottawa au début de novembre. A

cette occasion, la question princi-

pale qui sera soulevée portera sur

les possibilités d'établir des pro-

grammes d'éducation de base des

adultes sous l'auspice du "World

Literacy of Canada".

Pour plus de renseignements,

veuillez communiquer avec M. Ron

Audette, 692 avenue Coxwell, Toronto,

Ontario.

En l'année 1516?

En Utopie, le jour scolaire y

est divisé en vingt-quatre heures

d'égale durée dont six sont consa-

crées au travail: trois avant le

repas de midi, suivies de deux heures

de repos, puis de trois autres heures

de travail terminées par le repas du

soir. A la huitième heure, qu'ils

comptent à partir de midi, ils vont

se coucher et accordent huit heures

au sommeil.

Chacun est libre d'occuper à sa

guise les heures comprises entre le

travail, le sommeil et les repas--non

pour les gâcher dans les excès et la

paresse, mais afin que tous, libérés

de leur métier, puissent s'adonner

à quelque bonne occupation de leur

choix. La plupart consacrent ces

heures de loisir à l'étude. Chaque

jour en effet des leçons accessibles

à tous ont lieu avant le début du jour,

obligatoires pour ceux--là seulement

qui ont été personnellement destinés

aux lettres. Mais, venus de toutes

les professions, hommes et femmes

y affluent librement, chacun choisit

sant la branche d'enseignement qui

convient le mieux à sa forme d'esprit.

Si quelqu'un préfère consacrer ces

heures libres, de surcroît, à son mé-

tier, comme c'est le cas pour beau-

coup d'hommes qui ne sont tentés par

aucune science, par aucune spéculation,

on ne l'en détourne pas. Bien au con-

traire, on le félicite de son zèle à

servir l'Etat.

Extrait de *Utopie* par Thomas More.

Publié en 1516. Texte traduit et

commenté par Marie Delcourt.

chez eux le vendredi 29 mars après trois semaines d'un voyage d'étude consacré à l'éducation des adultes en République populaire de Chine et organisé par l'Association canadienne pour l'éducation des adultes. Voici quelques-unes de leurs observations:

"L'une des choses qui m'ont particulièrement impressionnée, c'est que tant d'éducation se fasse dans des groupes de travail, entre égaux--des gens travaillant ensemble dans une usine, par exemple, se rencontrent deux ou trois fois par semaine, spontanément et en dehors de leurs heures de travail, pour discuter d'actualité, des pensées du Président Mao et voir comment tout ceci peut s'appliquer à leur travail. C'est un phénomène extrêmement répandu dans la société: dans les usines, les écoles, les hôpitaux. ... Ils posent toujours la même simple question: "Comment pouvons-nous faire mieux?" (Margery King, de Toronto)

"Ce qui m'a impressionnée, c'est que les gens âgés étaient partout; ils ne constituent pas une société différente, comme ici. Ils sont une partie réelle et permanente de la société, à laquelle ils contribuent. ... Les personnes âgées s'asseoient auprès des jeunes et parlent avec eux des fruits de leur expérience, qu'il s'agisse de l'idéologie ou du travail. Les jeunes peuvent apprendre aux vieux à lire et à écrire ou à parler anglais. ... Quand nous demandions si hommes et femmes reçoivent le même salaire, la réponse venait comme une évidence: "Naturellement!" (Doris Marshall, de Toronto)

"L'éducation des adultes a une place extrêmement importante en Chine; ils ne la mettent pas à part comme nous. ... Il nous a fallu plusieurs jours pour nous expliquer. ... Les résultats qu'ils ont obtenus sont

Bibliothèque collégiale

"Le principal apport du Bibliothèque collégiale est la création d'une banque centrale de données bibliographiques qui renferme une collection de documents bibliographiques de base et de nombreux dossiers sur microfilm ou fiche sur les ressources des centres nationaux, régionaux et des collèges communautaires. C'est une mine de renseignements où l'on peut puiser et qui peut rendre une foule de services pour les études, par l'intermédiaire de la faculté et de l'étudiant, et pour la gestion des collèges communautaires, grâce à la bibliothèque et aux services audio-visuels." Le Directeur, G.H. Wright.

La revue du Bibliothèque collégiale paraît trimestriellement; les centres ontariens de l'Association canadienne pour l'éducation des adultes et les écoles de bibliothéconomie la reçoivent gratuitement; les autres abonnées

extrêmement impressionnants--ils sont, en 25 ans seulement, passés de 90% d'illettrés à 90% de personnes sachant lire et écrire. Ils ont une dignité nouvelle, née de leur croyance qu'ils doivent compter sur eux-mêmes." (Pat Mackay, de Toronto)

Ont participé au voyage d'étude en Chine les membres suivants de l'Association canadienne pour l'éducation des adultes: Isaac Davis, George Lee, (Terre-Neuve); Luke Batdorf, Teresa MacNeil-Batdorf, R.H. (Dig) Nichols, (Nouvelle-Ecosse); Irene Dawson, Deane Kent, Greta Grant, Mary Gee, Margery King, Cliff McIntosh, Linda Weins, Pat Mackay, Diana Ironside, Doris Marshall, Eleanor Vellinga, Jacques Victor-Morin (Ontario); Ernest et Evelyn Shapiro, Bruce McFarlane, (Manitoba); Betty Pepper, Jane Abramson, (Saskatchewan); Ann Harley, Gordon et Mary Selman, (Colombie-Britannique).

Poème d'un élève d'anglais

Il avait toujours ressenti le besoin
d'expliquer les choses,
Mais personnes ne s'y intéressait.
Alors, il dessinait.
Il imaginait parfois des formes
abstraites
Qu'il aurait voulu graver sur la
pierre ou tracer dans le ciel.
Ainsi, il n'y aurait eu que le
ciel et son cœur
Avec toutes ces choses qui vibraient
au fond de lui
Et qu'il voulait exprimer.
C'est ensuite qu'il fit son dessin.
Le gardant sous son oreiller, à
l'abri des regards,
Il le sortait tous les soirs pour
l'admirer et y penser.
Il le voyait même dans l'obscurité
et lorsqu'il avait les yeux fermés.
Il avait mis toute son âme dans
cette oeuvre
Et il l'aimait tendrement.
Il l'apportait même à l'école,
Non pas pour le montrer aux autres,
Mais simplement pour l'avoir tout
près de lui,
Comme un ami.
D'ailleurs, l'école lui semblait
un lieu bien étrange.
Il s'asseyait devant un pupitre
carre et brun,
Semblable à tous les autres pupitres,
Mais il l'aurait préféré rouge vif.
La salle de cours était également
carree et brune,
Semblable à toutes les autres salles
de cours.
Close et exigüe,
FROIDE
Il détestait tenir le crayon ou le
morceau de craie,
Les bras tendus, les pieds posés à
plat sur le sol,
RAIDE,
Sous le regard insistant de la mat-
tresse.
Elle s'approcha de lui pour lui
parler.

Elle lui dit de porter une cravate,
Comme tous les autres gargons,
"Je ne les aime pas" répondit-il.
Mais, pour elle, cela n'avait
aucune importance.
Après il fit un dessin
Et le coloria tout de jaune, car c'est
ainsi qu'il concevait le matin.
C'était splendide.
La maîtresse s'approcha et lui sourit:
"Qu'est-ce que cela représente?
demandada-t-elle,
Pourquoi ne fais-tu pas des dessins
comme ceux de Ken?
N'est-ce pas qu'ils sont beaux!"
Alors sa mère lui acheta une cravate.
Et il se mit à dessiner des avions
et des engins spatiaux,
Comme tout le monde.
Il jeta son vieux dessin.
Et lorsque, seul, il s'étendait pour
regarder le ciel,
Il voyait tout un univers de choses
dans cette immensité bleue;
Mais en lui-même, plus rien ne subsis-
tait.
Il était devenu carre et brun.
Avec les mains raides.
Semblable à tout le monde.
Et toutes les choses que sa sensibilité
avait voulu dire un jour,
N'avaient plus besoin d'être exprimées.
Sa sensibilité ne s'exprimait plus,
Elle était étouffée,
MORTE
Comme tout le reste.
Ce poème fut remis à un professeur
d'anglais qui enseignait en 12^e année
dans une école du sud de la Californie.
Deux semaines plus tard, l'élève se
suicida. Le poème parut pour la pre-
mière fois dans la revue *Liberation*
(Libération), en décembre 1971; nous
la reproduisons avec l'aimable autori-
sation de l'éditeur.

*Réflexions de Canadiens sur l'éducation
des adultes en Chine*
Vingt-cinq Canadiens sont retournés

Rapport aborde franchement la question de l'assistance obligatoire aux cours, mais c'est à nous de le faire. Pour que l'on puisse "apprendre", nous dégagerons les moyens nécessaires de façon délibérée et ouverte et pas seulement dans les écoles, même s'il faut, pour cela, retirer certaines ressources réservées aux écoles et aux jeunes pour les donner à d'autres catégories "d'apprenants". Ce dernier phénomène, et bien d'autres dont il est question dans le Rapport, se produisent déjà au Canada, mais ils sont encore mal perçus. On pourrait aussi souhaiter l'avènement d'une éthique meilleure et moins austère que celle de l'humanisme scientifique. Dans le cadre du Rapport, cette éthique apparaît complètement dépassée, mais elle représente sans doute les limites au-delà desquelles l'entente internationale est impossible, et elle nous permet de percevoir le lien entre pensée et actes, sur le plan international. Nous devrions pouvoir nous inspirer de philosophies plus variées et plus riches.

Le Rapport Faure représente un instrument extraordinaire pour des discussions et des échanges internationaux, et nous espérons que l'UNESCO exploitera cette possibilité. Le Canada a déjà pris des mesures en ce sens. Mais ce qui est plus important encore, le Rapport Faure peut permettre à des éducateurs canadiens qui ont rarement l'occasion de se rencontrer de discuter de la nature de l'éducation. En ce sens, le Rapport représente actuellement le seul document de base qui permet d'aborder la "société des apprenants".

NOTES

1. Tiré de: *Education Canada*, décembre, 1973.
2. *Apprendre à être*, (Edgard Faure, éd.), UNESCO, Paris, 1972. Vous pouvez vous procurer des critiques sur le rapport à la librairie d'Information Canada.

ce qui a été fait. Ils laissent ce plaisir à d'autres. Ils soutiennent, de concert avec d'autres organismes (comme le Conseil économique du Canada), que poursuivre dans le même sens, serait non seulement une erreur, mais un désastre. Toutefois, ils ne recommandent pas une simple réduction des efforts et des dépenses en éducation, mais plutôt une réorientation des uns et des autres.

Le Rapport propose surtout de ne plus concentrer, en éducation, les efforts et les ressources sur les seuls jeunes et sur le début de la vie, mais de penser plutôt en termes d'éducation permanente. L'essentiel de la deuxième partie du Rapport explique que "il ne s'agit pas simplement de développer ce que nous faisons actuellement pour les adultes, mais de réorganiser tout cela et de lui donner une orientation entièrement nouvelle. Les gens iraient à l'école ou dans d'autres établissements de formation, à différents moments de leur vie et pour atteindre divers objectifs à court terme. On apprendrait désormais à l'occasion d'activités, dans des circonstances et sous les auspices d'organismes très différents. Ce système correspondrait mieux aux différents cycles de la vie des femmes dans la société; les plus jeunes, s'il y a lieu, pourraient en bénéficier, de même que les plus âgés qui actuellement semblent si délibérément tenus à l'écart.

Formation durant toute une vie

Bref, le Rapport Faure élargit les perspectives d'éducation de deux

Les membres de la Commission prétendent qu'il leur est impossible d'expliquer rationnellement ou même de faire comprendre leur point de vue au monde entier ou à un pays à moins que nous ne changions de perspectives et que nous pensions moins à former et à enseigner qu'à "apprendre". C'est une révolution qui peut avoir pour la société autant de conséquences que le remplacement du système de Ptolémée par celui de Copernic et le retour du soleil au centre de la nature.

En recourant à une nouvelle science que l'on pourrait appeler la "mathématique" et qui utiliserait tout ce que la physique, la chimie, le neurologie, les sciences du génie (pour ne nommer que ces disciplines) apportent de nouveau à l'art d'apprendre, nous pourrions mieux comprendre le rôle de l'enseignement traditionnel qui ne s'intéresse qu'à une infime partie de tout ce qui "s'apprend" dans une société.

Les auteurs du Rapport ne présentent aucune formule applicable à un pays en particulier ou à l'ensemble des pays. Ils proposent plutôt une position de principe selon laquelle, compte tenu des faits rassemblés et de l'éventail considérable de méthodes éducatives imaginées par l'homme au cours des siècles, il faut essentiellement insister davantage et de diverses manières sur les facultés d'apprendre. Les écoles seront toujours là, mais elles seront démythifiées. Certains auraient peut-être aimé que le

Une jeunesse à aider--à instruire en permanence

Et la comparaison se fait plus précise. Au lieu de trouver devant nous des pléiades de jeunes gens instruits, satisfaits de leur sort et plongés dans le monde du travail, nous heurtons à des bandes de jeunes, mécontents, inquiets, qui hantent les rues de toutes les villes du monde. Certains pays jouissent d'un bien-être suffisant, ou sont doués d'une imagination fertile, ou bien encore possèdent une idéologie contraignante, ils régissent alors cette situation par des programmes du genre de Perspectives Jeunesse, par d'autres programmes ou par des activités communautaires; d'autres pays se contentent de jeter des cris d'alarme. Au sein des écoles, le mécontentement n'a fait que croître, poussant à une grande variété d'expériences, mais l'insatisfaction des employeurs vis-à-vis des nouvelles promotions d'étudiants s'est accrue d'autant.

La seule expérience d'enseignement global apparemment réussie, que l'on appelle communément le cours collégial de deux ans, est elle aussi victime du même phénomène. Les pays et personnes nantis ont la possibilité de tirer avantage de toutes ces activités successives et, dans la plupart des cas, ils y arrivent. Mais le système scolaire semble tout simplement incapable de corriger une situation d'infériorité, d'offrir une deuxième ou une troisième chance. Enfin, nous devrions sans doute ajouter ce que le Rapport Faure ne fait que sous-entendre: avec la croissance des vingt dernières années, les pays intéressés possèdent les établissements plus importants de toute leur histoire.

Les auteurs du Rapport ne cèdent pas à la tentation facile de jouer aux prophètes après coup pour mieux condamner

Il s'agissait là d'une des expériences sociales les plus poussées, du plus grand effort jamais consenti dans le domaine de l'éducation; elle avait une certaine noblesse et une simplicité trompeuse qui la fit, en vingt ans, se répandre dans presque tous les pays du monde: portez au maximum le nombre de maisons d'enseignement, multipliez les maîtres, placez dans les écoles le plus grand nombre possible de jeunes, le plus tôt et le plus longtemps possible, et la croissance économique du pays est assurée. S'il le faut, ajoutez-y une certaine dose de pression, de persuasion et d'exhortation morale. Les canadiens se rappelleront peut-être la campagne de promotion de la fin des années cinquante exhortant les jeunes à "rester à l'école". Ce fut peut-être le dernier acte d'acceptation naïve avant la révolte.

Quel fut le résultat de cette expérience? L'énumération des faits consignés dans le Rapport Faure pour les différents pays devient monotone à la longue. Malgré la construction incessante d'écoles élémentaires et secondaires, malgré les efforts déployés pour former les maîtres, il y avait, en 1971, plus d'enfants à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. Le taux de natalité? Y a-t-il un rapport entre ce phénomène et la scolarisation? En dépit d'efforts admirables, le nombre d'adultes analphabètes était en 1971 plus élevé que vingt ans plus tôt, même si la proportion avait diminué. Bien qu'une grosse partie du revenu national, proportionnellement plus importante dans les pays en voie de développement que dans les pays développés, ait été consacrée à l'éducation, l'inégalité entre les deux mondes, pour ce qui est des biens et des ressources, est encore plus évidente qu'en 1950.

Le Rapport Faure² peut, entre
autres choses, favoriser d'amples
discussions sur la nature de l'éducation

"Un immense effort a été accompli depuis la fin de la guerre pour étendre la scolarisation des enfants et des adolescents et combattre l'analphabétisme des adultes. Cet effort a produit de grands résultats. Pour-tant, l'évidence se fait jour qu'il ne sera pas possible, sur ce plan, si l'on s'en tient aux mêmes moyens, de répondre aux nécessités prévisibles."

"...Ce monde qui pose et posera tant d'exigences nouvelles à l'éducation ne contient-il pas en lui-même des moyens nouveaux, dont celle-ci peut et doit se saisir, sous peine de faillir à sa mission?" (Apprendre à être, p. 46)

Le premier paragraphe aurait très bien pu être rédigé, et sans doute, l'a-t-il été, par un ministre de l'Éducation ou un Conseil du Trésor de l'une ou l'autre des provinces du Canada. Le deuxième paragraphe, où il est question de recourir à d'autres moyens pour répondre aux exigences de l'éducation, attend encore notre adhésion sans réserve.

Cette citation est tirée d'un récent rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, créée par l'UNESCO en 1971 et composée d'éménents éducateurs, représentants des pays "développés"

Seuls les investissements ne suffisent pas

(France, États-Unis, U.R.S.S.) et des pays "en voie de développement" (Chili, Syrie, République populaire du Congo, Iran). Monsieur Edgar Faure (France), ancien premier ministre et ancien ministre de l'Éducation nationale, élu dernièrement Président de l'Assemblée nationale française, la présidait.

Le Rapport Faure met en évidence une situation mondiale que nous vivions au Canada depuis trois ans, mais sans nous en rendre très bien compte. Il est particulièrement intéressant de constater que ce phénomène, que nous estimions typiquement nord-américain, est en fait une réalité mondiale. Dire qu'il suffit d'investissements énormes en éducation pour obtenir la croissance économique désirée est une affirmation simpliste qui comporte de graves lacunes et dont les conséquences sont inattendues.

M. Frédéric Champion Ward, représentant des États-Unis, a déclaré, lors d'une récente visite à l'Ontario Institute for Studies in Education, que les économistes consultés par les membres de la Commission au début de leurs travaux, étaient quelque peu désorientés.

COLLÈGE COMMUNAUTAIRE RÉGIONAL DE PRINCE-ALBERT
FORMATION PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI
HORAIRE DE L'ÉTUDIANT

Nom de l'étudiant	Age	Niveau de scolarité
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Période du 10 décembre au 18 janvier

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9 h - 12 h	10 h 30 - 12 h	9 h - 12 h	9 h - 12 h	10 h 30 - 12 h
Participation au groupe de dynamique de la vie	Conseil profes- sionnel indivi- duel	Programme E.B.A., 5-10	Participation au groupe de dynamique de la vie	Conseil profes- sionnel indivi- duel
13 h - 16 h	16 h 30 - 22 h	13 h - 16 h	16 h 30 - 22 h	13 h - 16 h
Programme d'éducation de base des adultes, 5-10	Cours de forma- tion dans les métiers du bâ- timent	Programme E.B.A., 5-10	Cours de forma- tion dans les métiers du bâ- timent	Programme E.B.A., 5-10

Période du 21 janvier au 1er février

10 h - 12 h	9 h - 17 h	10 h - 12 h	9 h - 17 h	10 h - 12 h
Conseil profes- sionnel indivi- duel ou en groupe	Expérience de travail chez un entrepreneur local en cons- truction	Conseil profes- sionnel indivi- duel ou en groupe	Placement chez un entrepreneur local en cons- truction	Conseil profes- sionnel indivi- duel ou en groupe
16 h 30 - 22 h	16 h 30 - 22 h	16 h 30 - 22 h	16 h 30 - 22 h	16 h 30 - 22 h
Programme de formation en bâtiment	Programme de formation en bâtiment	Programme de formation en bâtiment	Programme de formation en bâtiment	Programme de formation en bâtiment

Période du 4 au 28 février

Placement dans un domaine d'apprentissage d'un métier particulier

ou

Formation en cours d'emploi

ou

Poursuite de la formation scolaire

- Fixer ses aspirations
- analyser les rôles
- établir des critères
- fixer ses aspirations personnelles

- Choisir une profession
- établir des critères
- étudier les choix possibles
- choisir une profession
- étudier les emplois

Déterminer les possibilités d'emploi

- utiliser les services d'agences

- utiliser les organes d'information
- utiliser les relations personnelles

- Faire des demandes d'emploi
- remplir des formulaires de demande d'emploi
- préparer des lettres et des curriculum vitae

- Déterminer les attentes professionnelles

- déterminer les attentes de l'employeur et de l'employé
- répéter les rôles de l'employeur

- Organiser des entrevues d'emploi
- techniques de l'entrevue
- répétition de l'entrevue

L'initiation à la planification d'une carrière et aux méthodes de recherche d'emploi a constitué pour le client un point de départ important: en effet, il devait alors choisir l'orientation qu'il croyait personnellement être la meilleure. On a mis au point, pour chaque client, des programmes et des horaires personnalisés à la suite d'une réunion à laquelle participaient le client, le Conseiller du C.M.C. et le personnel du Collège. Le programme peut comprendre des placements dans l'un des programmes suivants ou dans une combinaison de ces programmes:

naison de ces programmes:

- Rattrapage élémentaire à l'intention des adultes, 0-12
- Placement effectué par le Programme de formation professionnelle dans le domaine des services
- Formation en cours d'emploi spécialisée
- Placement dans un domaine d'apprentissage d'un métier particulier
- Dynamique de la vie--soit à titre de programme indépendant ou de programme régulier de rattrapage de l'É.B.A.
- Sessions de conseil professionnel en groupe
- Sessions individuelles de conseil professionnel

En conséquence, un client peut entreprendre le programme selon un point de vue très général et un horizon très varié, très souple et en évaluation continue. Il pourrait très bien arriver qu'à mesure que ce client change d'orientation ou commence à se rapprocher d'un objectif précis, son horaire fasse l'objet d'une révision constante jusqu'à ce que ce dernier soit parfaitement adapté à l'objectif professionnel qu'il s'est fixé (cf. l'Appendice A). Finalement, le programme est conçu de façon à offrir à l'étudiant quelques domaines dans lesquels il pourra acquérir une certaine expertise et par conséquent décider lui-même de l'orientation particulière qu'il désire prendre ou de l'objectif qu'il désire poursuivre. Ce programme est également axé directement sur les idées et les besoins des bureaux locaux de Main-d'œuvre Canada, c'est-à-dire sur la nécessité de préparer les clients à entrer sur le marché du travail.

personnels;

- (8) doivent se montrer responsables dans leur comportement personnel à l'intérieur du programme, c'est-à-dire être présents aux cours, ponctuels et surveiller leur conduite;

- (9) devraient être en mesure de travailler de façon indépendante et de bien s'adapter tant à l'en-
seignement individuel qu'à celui de groupe.

À l'origine, on a offert douze places de formation à partir du 15 octobre 1973. Les clients choisis se sont présentés au Collège et ont passé une ou deux semaines dans une salle d'orientation où un certain nombre d'activités les ont initiées à l'atmosphère du Collège et au processus d'apprentissage. Les étudiants adultes se sont familiarisés avec le personnel et les gens chargés de les aider, ce qui, on l'espérait, devait créer un lien affectif entre eux et leur entourage immédiat à l'intérieur du Collège. On estime que ce genre de rapports constitue l'un des éléments qui permet à l'adulte de s'adapter à son nouveau milieu.

Au cours de la session de deux semaines, on s'occupe davantage d'orienter l'étudiant vers la coll-
ectivité plutôt que d'évaluer de façon extensive ses progrès scolaires. L'adulte se familiarise avec l'organisation du Collège communautaire ainsi qu'avec ses responsabilités à titre d'étudiant adulte. On atteint ce résultat grâce à la présentation de diapositives, de films, de cassettes audio-visuelles, d'exposés, ainsi qu'à des visites du Collège et des aires servant à l'en-
seignement des métiers, à l'en-
seignement théorique et à la formation pratique. En même temps, l'adulte a l'occasion de discuter de toutes les phases du programme avec le personnel du Collège. C'est au cours de cette période qu'on expose

à l'étudiant adulte les différentes activités et éléments de formation qu'offre le Collège tels que:

- Éducation de base, niveaux 0 à IV;
- Éducation de base, niveaux V à X, XI et XII;
- Connaissance de la langue;
- Expérience de travail - mise en situation de travail;
- Orientation professionnelle - on le met en contact avec une variété de secteurs où il pourrait faire carrière, ce qui lui permet de prendre des décisions relatives à sa profession, d'adopter les habitudes professionnelles qui s'y rattachent et d'évaluer ses aptitudes;
- Méthodes de recherche d'emploi;
- Services de conseil professionnel (en groupe ou en particulier);
- Formation préparatoire à l'emploi dans divers métiers (soudure, électricité, radio et télévision, mécanique automobile, nuiserie, mécanique automobile, fonctionnement des machines, sténographie, formation de réceptionniste, commis préposé à la comptabilité, commis-dactylographe, etc.).

Après la période d'orientation, les étudiants de la F.P.E. ont expérimenté une méthode très personnalisée de planification de carrière et de recherche d'emploi. À l'aide du personnel spécialisé du Collège communautaire de Prince-Albert et de la Station de recherche et de perfectionnement de la formation, tous les étudiants ont procédé à une introspection et à l'étude de leur avenir. La planification de la carrière et la recherche d'emploi se suivent:

- Étudier les rôles personnels
- déterminer les rôles
- Écouter pour comprendre
- techniques d'écoute
- application pratique de l'écoute
- Interroger pour se renseigner
- techniques de l'interrogation
- application pratique de l'interrogation

FORMATION PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI - PRINCE-ALBERT

Melvyn L. Curniski

Superviseur des Programmes d'éducation de base des adultes
du Collège communautaire régional de Prince-Albert, Saskatchewan

La Formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.) est une méthode personnalisée d'offerte qui a été mise au point récemment en vue de satisfaire les besoins de certains Canadiens désavantagés. Dans le présent travail, on expose le programme actuellement mis en oeuvre dans de nombreuses parties du pays, tel qu'il se présente à Prince-Albert en Saskatchewan.

La sélection des clients a consisté une entreprise conjointe où le Conseiller du C.M.C. s'est chargé de l'entrevue initiale et de la procédure de présentation. Une fois ce travail préliminaire terminé, une équipe de conseillers du Collège communautaire a continué à assurer un service de conseil professionnel personnalisé et individuel. C'est à ce moment qu'on a déterminé si le programme convenait à chacun des clients et qu'une équipe de conseillers a tenté de définir les cadres du programme en fonction de certains critères de sélection.

Les clients:

(1) devraient posséder un niveau intellectuel acceptable ainsi que les aptitudes nécessaires pour tirer profit de l'enseignement;

(2) ne doivent pas souffrir de troubles psychologiques graves;

(3) ne doivent pas avoir de problèmes chroniques relatifs à l'alcool et à la drogue;

(4) ne doivent faire l'objet d'aucun chef d'accusation au moment de leur inscription;

(5) doivent montrer qu'ils sont vraiment intéressés à participer au programme;

(6) doivent démontrer qu'ils sont disposés à discuter de leurs problèmes personnels et à évaluer leur propre comportement;

(7) doivent manifester un certain intérêt pour la définition de leurs objectifs

(1) du manque d'instruction, d'aptitudes sociales et d'attitudes professionnelles connexes; et

(2) de l'absence d'aspirations professionnelles concrètes ou d'un but dans la vie.

On a estimé que les cours réguliers, les cours professionnels et les services de placement offerts par l'Éducation de base des adultes (É.B.A.) ne satisfaisaient pas, à l'heure actuelle, les besoins des clients en matière de formation. À la suite de discussions ultérieures, on a adopté une méthode globale personnalisée. Cette méthode devait commencer par une inscription personnelle continue et être suivie d'un programme qui reconnaît la particularité des besoins et des aspirations

intermédiaire. Un item réussi à plus de 80% par les candidats de ce groupe est exclu de même qu'un item réussi à moins de 20%.

La normalisation

Des normes ont été établies à partir des données de l'expérimentation. Ces normes exprimées en centiles permettent de situer un sujet immigrant non seulement par rapport à un groupe de néo-canadiens représentatif de la population des COFI, mais aussi par rapport à un groupe d'autochtones représentatif de la population du Québec. De plus, elles permettent de situer ce même sujet par rapport au groupe intermédiaire qui représente le rendement moyen dans le continuum linguistique

NOTE

1. L'indice de discrimination est déterminé par le calcul du coefficient de corrélation bi-sériale.

entre le rendement moyen des finissants de COFI et le rendement moyen des autochtones du Québec.

Les résultats

À l'heure actuelle, l'interprétation des résultats laisse voir un écart considérable entre le rendement théoriquement souhaitable (équivalent au rendement moyen des autochtones) et celui qui est effectivement obtenu par les immigrants. Il serait utopique de fixer comme objectif absolu que les finissants des COFI atteignent le même rendement que les autochtones. L'objectif plus réaliste du Ministère demeure quand même de diminuer cet écart.

Echantillon

Pour comparer la performance linguistique des immigrants à celle des autochtones, il fallait administrer le test à un échantillon représentatif des deux groupes; une maison spécialisée en sondage d'opinions a établi un échantillon de la population Québécoise diversifiée selon les divers critères: sexe, groupe d'âge, occupation, scolarité. Un groupe d'immigrants, finissants des COFI, a également été constitué en échantillon représentatif. De plus, afin de faire le lien entre ces deux groupes, un échantillon théorique (groupe intermédiaire) a été formé à partir des deux premiers groupes.

Expérimentation et analyse statistique

Les tests dans leur première version ont été administrés aux groupes immigrants et autochtones. Une étude statistique des résultats de l'expérimentation a été effectuée dans le but de choisir les items et de vérifier la fidélité et la validité de la forme finale des tests. Les critères qui ont servi au choix des items sont les suivants:

- Un item doit discriminer les individus des trois groupes (immigrants, intermédiaire, autochtone) par rapport au résultat du sous-test où est situé l'item et par rapport au résultat total du test. Un item réussit (indice de difficulté) à plus de 80% par les candidats de ces trois groupes est exclu (sauf dans le cas des autochtones) de même qu'un item réussit à moins de 20%.
- Un item doit discriminer les candidats immigrants et les individus du groupe intermédiaire. Un item réussit à plus de 80% par les candidats de ces deux groupes est exclu de même qu'un item réussit à moins de 20%.
- Un item doit discriminer le groupe

ont suivi les cours des COFI. Ensuite, pour le gestionnaire, le test permet de déterminer le rendement du programme de formation linguistique: étant donné l'objectif du programme de français qui est de donner à l'immigrant les connaissances linguistiques dont il a besoin pour s'intégrer à la communauté francophone du Québec, le test permet de mesurer les connaissances acquises par les immigrants en regard de celles que possède en moyenne un échantillon représentatif de la population francophone du Québec.

Les instruments capables de mesurer l'objectivement ces connaissances ont été commandés par le ministère de l'Immigration à des spécialistes, linguistes et docimologues. Les tests ainsi élaborés et actuellement en usage au ministère de l'Immigration pour les finissants des COFI constituent une oeuvre originale et unique en son genre. Il est intéressant de connaître les diverses étapes de leur élaboration.

Pondération

Bien que les tests mesurent les quatre habiletés linguistiques, une pondération mathématique a été établie afin de donner plus d'importance aux résultats des épreuves orales dans le calcul du score final, ce qui est conforme aux objectifs du programme qui donnent priorité à la langue parlée.

Rédaction des items

Les items ont été choisis de façon à mesurer la connaissance globale de la langue, et non en fonction d'une méthode d'enseignement en particulier: de cette façon, le test respecte la latitude des différents COFI quant aux choix de la méthode d'enseignement; il tient compte également des connaissances acquises par l'étudiant en dehors du cadre formel du cours; enfin, il est valable, pour les Québécois autant que pour les immigrants.

Le test de langue porte essentiellement sur des connaissances précises comme l'identification du nombre, du genre, de l'accord, des temps, modes, aspects, etc., de l'interrogation, de l'affirmation, des diverses formes de négation, des fonctions syntaxiques, de l'aire sémantique des mots, etc. à partir d'un contexte aussi réel que possible. Les tests de classement et les tests de connaissances générales portent sur les quatre habiletés linguistiques: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Quant aux tests de rendement périodique, ils mesurent une ou plusieurs habiletés selon le niveau atteint et les objectifs poursuivis.

Tests de classement

Les immigrants du Québec qui sont admis aux cours de français ou d'anglais subissent un examen objectif de classement normalisé en fonction d'un groupe représentatif des immigrants dans les COFI.

Les tests de classement sont administrés dans un laboratoire audio-visuel, ce qui garantit l'uniformité des conditions d'administration et de correction; le compte des bonnes réponses se fait mécaniquement pour chaque épreuve; seule l'épreuve d'expression orale demande l'intervention d'un correcteur, qui porte un jugement en s'appuyant sur une clé de correction objective. Les directives du test de français sont données dans la langue maternelle de l'immigrant (12 langues étrangères incluant l'anglais). Quant au test de classement anglais, les directives ne sont données qu'en français, étant donné que le ministère exige de chaque candidat une connaissance suffisante du français avant de l'admettre au cours d'anglais.

Les tests de classement fournissent les renseignements nécessaires à la constitution de classes homogènes sur le plan des connaissances linguistiques.

Tests de rendement séquentiel

Ils sont ensuite placés soit dans une classe de débutants, soit dans une classe de faux-débutants, soit dans une classe d'étudiants moyens faibles, soit dans une classe d'étudiants moyens forts, soit dans une classe d'étudiants avancés. Ceux qui dépassent la norme d'une classe avancée sont exclus du programme de français. Ce mode général de classement laisse cependant place à un rajustement possible durant les premières semaines de cours. De fait la plupart des immigrants obtiennent un classement de débutants complets; très peu se classent faux-débutants et plus.

L'évaluation périodique des connaissances de l'immigrant au cours de son apprentissage revêt une importance plus pédagogique qu'administrative; en effet cette évaluation permet surtout aux enseignants de diagnostiquer les difficultés et d'effectuer les recyclages ou les reclassements nécessaires. Jusqu'à ce jour, le choix des moyens d'évaluation périodique et leur application ont été laissés à la direction et au personnel enseignant des COFI. D'ici quelques années, le Ministère compte mettre à la disposition des COFI des instruments de mesure périodique qui pourront donner un langage commun aux différents COFI dans ce domaine.

Tests de connaissances générales

À la fin du cours, un test de connaissances générales appelé "test de rendement global" permet d'évaluer la somme d'apprentissage à laquelle le cours a donné lieu. Son utilisation à un double but: d'abord, établir le degré de performance linguistique acquis par chaque immigrant en comparaison de celui qui est atteint en moyenne par les finissants des COFI; il permet de conclure si un immigrant donne à profit de son cours mieux, autant ou moins que la moyenne des immigrants qui

des rencontres entre immigrants et Québécois. Les cours se donnent à temps plein pendant la journée, et ce pour une durée maximale de 20 semaines. On emploie des méthodes modernes (audio-visuelles) d'enseignement des langues, et chaque COFI est équipé d'au moins un laboratoire. Un programme-cadre actuellement en cours d'implantation définit l'orientation générale de l'enseignement de chaque langue. Il porte sur les objectifs poursuivis, le contenu de l'enseignement, la méthodologie suggérée.

Les principes de l'évaluation

La mesure fait essentiellement partie de l'enseignement: il est indispensable de mesurer l'état des connaissances et les progrès réalisés si on veut évaluer le travail accompli et améliorer le rendement. L'évaluation est d'autant plus valable qu'elle est appuyée par des instruments objectifs de mesure.

Il existe à l'heure actuelle un bon nombre de tests ou d'examen plus ou moins objectifs utilisés dans les écoles de langues au Canada. L'objectif d'un examen se juge à la façon dont les questions sont formulées et les réponses corrigées. Une question à laquelle il n'y a qu'une seule bonne réponse parmi un certain nombre de choix possibles est une question de type objectif. Plus le choix de réponses est grand, moins le hasard est important à la condition que les réponses ne s'excluent pas les unes les autres; plus il y a de sujets qui répondent à la question, plus la moyenne des réponses est près du comportement normal ou de la réponse attendue par un groupe moyen auquel la question est destinée (standardisation ou normalisation).

Les auteurs de cet article appartiennent au Bureau de pédagogie de la Direction Générale de l'Adaptation du ministère de l'Immigration du Québec. Dans cet article ils décrivent la méthodologie qui leur permet d'établir des cours de langues adaptés aux besoins spécifiques des immigrants se fixant au Québec.

Introduction

En vertu de la loi sur la Formation professionnelle des adultes et suite à une entente fédérale-provinciale, le ministère de l'Immigration du Québec administre un programme de cours de langues aux immigrants. Les cours de français ont pour but de donner aux immigrants les connaissances linguistiques nécessaires à leur intégration à la communauté francophone du Québec et à leur insertion sur le marché du travail. Les cours d'anglais sont dispensés aux immigrants qui ont besoin de cette langue pour leur travail; ils ne sont accordés qu'à ceux qui possèdent déjà une connaissance suffisante du français. Pour l'enseignement des deux langues, priorité est donnée à la langue orale. Dans le cas du français plus précisément, le Ministère vise à mettre l'accent sur le français courant parlé au Québec.

Les cours de langues sont donnés dans des Centres d'orientation et de formation des Immigrants (COFI); les institutions (Commissions scolaires ou institutions privées) qui abritent un COFI sont liées par contrat avec le Ministère; de préférence, ces institutions accueillent également des Québécois adultes en formation permanente afin de permettre

Les Indiens ont connu pendant un siècle le système de l'agence unique. La formule d'une société unique permet cette tradition sur une moindre échelle et d'une façon beaucoup plus intégrée. Par contre, l'autonomie opérationnelle de chacune des trois entreprises industrielles met fin au recours constant des Indiens aux divers paliers du ministère des Affaires indiennes. Grâce à l'inspiration dynamique de ses fondateurs et réalisateurs Oo-za-we-kwun constitue un modèle susceptible d'adaptation par ceux qui oeuvrent en éducation populaire.³

NOTES

1. Oo-za-we-kwun (Plume jaune) était un chef Sautaux renommé, des environs de Portage-la-Prairie, qui a été cosignataire du premier traité de 1871.
2. Pour de plus amples informations, consultez *General Skills for Occupational Training*, Arthur De W. Smith, T.R.A.N.D.S., Prince-Albert, Saskatchewan. 170 pp. Coût: \$5.46.
3. Pour obtenir des renseignements supplémentaires et plus détaillés, veuillez vous adresser à M. Art Carrière, Coordonnateur de la Division de la formation, ou à M. David St. Amand, Évaluateur du programme.

qui ont déjà déménagée à la ville? Jusqu'ici, la majorité des familles se sont bien adaptées à la vie de la nouvelle collectivité. Mais jusqu'à quel point cette adaptation est-elle solide et profonde? En plus, serait-il pas plus facile pour les familles de retourner dans les régions d'où elles proviennent, sans toutefois s'installer dans les réserves? La Fraternité des Indiens sait bien que l'agriculture, l'exploitation minière, les transports, la pêche et la chasse commerciales et sportives, la tenue de chalets d'été, la conservation et les travaux forestiers sont des domaines plus conformes à la tradition et à la mentalité des Indiens. Elle prévoit mettre sur pied des sociétés appropriées qui oeuvreraient en ce sens car il est douteux qu'Oo-za-we-kwun puisse se lancer dans ces domaines de formation. L'existence et le succès d'une entreprise telle qu'Oo-za-we-kwun constitue véritablement un point de départ.

Oo-za-we-kwun et la culture indienne.

Enfin, les sociologues et certains chefs indiens posent la question suivante: qu'est-ce qu'Oo-za-we-kwun fait en faveur de la culture des Indiens? La plupart des membres du personnel de la Société répondent que la culture actuelle vécue dans les réserves Indiennes et dans les agglomérations des Métis est disfonctionnelle au point de vue économique, qu'elle commence à peine à se manifester au point de vue politique et qu'elle est en voie de désintégration sociale et morale. Le Centre offre un choix viable à un nombre donné de familles qui, une fois réadaptées aux dimensions, i.e. économique, politique, sociale et moral de la culture, pourront perpétuer les meilleurs aspects des traditions indiennes, tout comme d'autres groupes ethniques l'ont fait. Mais certains puristes font valoir qu'on appauvrit les réserves et les collectivités de Métis en allant y chercher un certain nombre de jeunes familles prometteuses. Il n'en demeure

Conclusions

Oo-za-we-kwun est une entreprise qui réussit, parce qu'elle a su s'inspirer des erreurs et succès de programmes précédents.

Donné à "la famille entière une formation dans une nouvelle collectivité" constitue le principal facteur de ce succès, renforcé par le soutien financier du ministère de la Main-d'oeuvre. Le programme se fonde sur la vigueur traditionnelle de la famille indienne.

Egalement la formation en cours d'emploi est une bonne formule. Si auparavant, elle a échoué auprès des stagiaires indiens c'est à cause de facteurs indépendants: démenagement dans un grand centre urbain ou éloignément de la famille. La plupart de ces facteurs ont été éliminés à Oo-za-we-kwun. Le nombre des entreprises industrielles y est restreint, et le cours de formation en cours d'emploi est précédé de celui de la dynamique de la vie. Une courte visite aux entreprises industrielles permet de constater l'influence bénéfique de la formule sur le moral et la fierté des stagiaires. Leur taux d'absentéisme est plus bas que celui enregistré de leurs collègues non indiens.

L'efficacité d'une coopérative ayant l'entière responsabilité de la formation et de l'administration comporte des avantages. Les divers genres de rapports et réceptions de visiteurs et de superviseurs sont annulés.

agglomération et non une communauté en tant que telle. Il existe un organisme qui a presque toutes les caractéristiques d'un conseil municipal ainsi qu'une association communautaire. Toutefois, les pouvoirs administratifs et financiers sont exclusivement aux mains de l'administration de la Société. Le territoire appartenant encore au gouvernement fédéral, qui normalement, ne crée pas de municipalités, étant donné que le domaine municipal relève du gouvernement provincial, au début il a bien fallu travailler dans ces conditions. L'administration, consciente de ces contraintes négocie avec les deux gouvernements en vue de trouver une solution.

Le transfert légal de l'autorité et des pouvoirs n'apportera pas toutefois la solution finale. Les stagiaires et leurs familles, de même que les familles du personnel de la Société et des employés des entreprises devront sentir le besoin d'assumer des responsabilités communes et de collaborer de plus en plus au bien-être collectif sous toutes ses formes. L'administration de la Société reconnaît ce besoin et à cet effet prévoit retenir les services d'un animateur social compétent.

Communication avec les réserves, villages et agglomérations. La communication avec les collectivités des réserves, des villages et des agglomérations de Métis constitue le dernier aspect des tâches inachevées. La Fraternité des Indiens du Manitoba fait pression pour que le Centre mette en oeuvre des programmes de formation d'avantage axés sur la collectivité. Ce désir se justifie en partie par le fait que le Conseil du Trésor du gouvernement fédéral accorde la subvention opérationnelle à la Société selon le nombre d'Indiens inscrits dans la province. Cependant

le Centre s'est spécialisé dans la formation globale des familles au travail et à la vie dans les collectivités industrialisées. Entreprendre un nombre inconsidéré d'autres programmes de formation surchargerait certainement les ressources humaines du Centre, les disperserait dans des domaines qui ne sont pas directement reliés à leur charge actuelle et, dans l'ensemble, compromettrait l'avenir de cette activité. C'est par le dialogue que la Société peut répondre à certains besoins des Indiens.

Placement et "sauv" des stagiaires. Qu'arrivera-t-il dans un an, lorsque les premiers stagiaires termineront le cycle complet de formation? Seront-ils enclins à quitter un emploi satisfaisant, une bonne maison, un voisinage agréable, une collectivité bien munie? Au Manitoba les travailleurs semi-spécialisés trouvent principalement des débouchés à Winnipeg. Les centres plus petits, comme la ville voisine de Brandon, entrent en compétition pour attirer de nouvelles entreprises industrielles chez eux. Ces initiatives visent à satisfaire les besoins de leurs propres chômeurs ou de leur main-d'oeuvre occasionnelle. A moins qu'une vague de prospérité ne se produise dans des collectivités comme Brandon, la main-d'oeuvre indienne semi-spécialisée devra chercher de l'emploi dans la grande ville. Quels services de placement la Société devrait-elle mettre sur pied à Winnipeg pour trouver des débouchés, ou devrait-elle laisser ce soin aux services publics fournis par le ministère de la Main-d'oeuvre? Voilà les questions qui sont à l'ordre du jour des discussions du personnel et des membres du conseil d'administration de la Société.

Mais là ne s'arrêtent pas les questions. Par exemple, ne serait-il pas préférable de recruter la majorité des stagiaires parmi les familles

évalués à l'aide de questionnaires relatifs à l'état d'avancement de la formation industrielle, de la formation industrielle, acquises pendant l'apprentissage du programme élémentaire de dynamique de la vie et aux opinions exprimées à l'égard du programme. Cette partie de l'évaluation est encore en voie de développement. On a également organisé des réunions périodiques de groupe, afin de recueillir la réaction (feedback) et de garder le contact avec les anciens. L'évaluateur du programme s'occupe de la coordination et de la mise au point de tous ces moyens.

Personnel. Le personnel d'une entreprise aussi considérable et aussi complexe doit faire face à des problèmes de définition d'objectifs communs, de communication et de complémentarité. On tient actuellement des réunions pour redéfinir les objectifs à la lumière de l'expérience de la première année, de manière à ce que chaque section participante comprenne son propre rôle et ceux des autres sections dans l'opération du Centre dans son ensemble.

Les communications laissent à désirer, à la fois à cause de la disposition physique des diverses sections et de la grande quantité de travail que chaque membre du personnel doit accomplir. La Société peut remédier à cette situation de deux façons: 1) offrir continuellement aux membres du personnel des occasions de se rencontrer de façon simple, pour fins: d'information, d'évaluation et de communication; 2) diminuer le volume du travail de chaque employé en ayant recours à un personnel plus spécialisé. Par contre, un autre moyen est d'accroître le champ d'action du personnel actuel, en particulier celui des conseillers et des moniteurs, afin d'obtenir un type d'opération par rotation. En d'autres termes, on laisserait les conseillers remplacer les moniteurs et vice versa. Le

personnel actuel est assez compétent pour former la relève et offrir une formation de haute qualité, non seulement au point de vue des attentes de l'industrie mais aussi des normes pédagogiques internes.

De plus, la Division de la formation devrait contribuer davantage à la formation que seules les trois entreprises industrielles offrent actuellement. Chacune de ces dernières dispense sa propre formation, à sa manière, et le seul lien qui les rattache à la Division de la formation de la Société est l'agent de liaison. Coopération et coordination sont d'importance capitale surtout au moment où les premiers stagiaires termineront leurs deux ans de préparation industrielle et qu'ils se chercheront un emploi ailleurs. Par tradition, les entreprises industrielles donnent une formation destinée à l'écution de tâches précises. La Division de la formation de la Société se doit de veiller à ce que la formation industrielle que l'on dispense actuellement aux Indiens leur permette plutôt de poursuivre leur apprentissage ou d'obtenir des emplois différents de ceux qu'ils exerçaient durant leur stage. Le personnel se propose d'arriver à ces résultats en ayant recours à la méthode des aptitudes communes, mise au point récemment par la Société de relance de la Saskatchewan.²

Un lien plus étroit avec la phase de la formation industrielle fera également ressortir la nécessité de regroupement le classement. Actuellement, les conseillers tiennent leurs propres dossiers confidentiels, les moniteurs constituent les leurs et les entreprises industrielles en font probablement autant.

Esprit communautaire. Le domaine le plus sérieusement sous-développé de toute l'opération est la dimension de la "nouvelle collectivité". En matière d'environnement, les stagiaires font l'expérience de la vie au sein d'une véritable collectivité nouvelle. Jusqu'ici, cette collectivité est une

de Rivers. Pour permettre aux deux conjoints de participer au programme élémentaire de dynamique de la vie, les enfants fréquentent l'école locale ou la garderie de jour. La structure du programme ressemble à celui mis au point par la Société de relance de Prince-Albert, mais on l'a adapté pour les couples mariés. Après diverses modifications, la Division de la formation a décidé de déterminer les modifications nécessaires en se fondant sur une enquête entreprise auprès des onze groupes qui ont déjà bénéficié du programme.

Trois moniteurs expérimentés dispensent la formation. Sept conseillers sociaux établissent des contacts permanents avec chacune des familles afin de les aider à s'adapter à leur nouvel environnement par rapport à l'ancien. Pendant les deux années de la période de formation, les conseillers restent en contact avec la famille. Les conseillers et les moniteurs utilisent divers instruments d'évaluation préparés par la Société de relance et complétés par eux-mêmes. Plus récemment, un ancien moniteur, qui a une maîtrise en éducation permanente, a été nommé évaluateur du programme.

Au cours des dernières semaines de la formation initiale, les stagiaires déterminent leur objectif professionnel et la formation requise pour atteindre cet objectif. Ce processus d'orientation se poursuit tout au long de la période de formation industrielle et de la période de travail au Centre. Le conseiller suit le stagiaire-travailleur et reste en liaison avec les entreprises industrielles qui lui donnent une formation. Pendant la formation industrielle de six mois, les stagiaires reçoivent un demi-salaire, ce qui équivaut plus ou moins au taux de l'allocation de formation de Main-d'œuvre Canada. Après ce temps, le stagiaire qui a réussi et qui continue reçoit un plein salaire pendant

Structures opérationnelles

une année et demie de plus, dès lors, sa formation et celle de sa famille prennent fin. Pendant les six premiers mois de la formation en cours d'emploi, l'épouse du stagiaire peut suivre des cours du jour en économie domestique et en éducation de base. Bien que des cours du soir soient également disponibles aux salariées, ils n'ont pas eu beaucoup de succès jusqu'ici, dû à la faible motivation et à la fatigue des stagiaires.

Le Centre Oo-za-we-kwun fonctionne comme la plupart des Sociétés coopératives privées. Sous l'autorité du Conseil d'administration décrit plus haut et du directeur général, tout le personnel et les employés (100 en tout) de la Société sont groupés en divisions, à savoir l'administration, les services des terrains, les programmes sociaux et la formation, et en sections (approvisionnement, chauffage, sécurité, nettoyage, mécanique). Le directeur général et le coordonnateur de chaque division forment le comité de gestion qui se réunit toutes les deux semaines. Sur le plan financier, la Société prélève un loyer aux patrons des entreprises et aux résidents. En vertu du contrat et sur présentation du budget total, le solde des frais d'exploitation, soit à environ les 2/3, est fourni annuellement par le ministère des Affaires indiennes. Il s'agit d'une subvention globale, sans restriction quant à la comptabilité des frais. Eventuellement la Société est tenue de dispenser des cours de formation à 225 familles indiennes, conformément aux lignes directrices approuvées dans l'étude préliminaire.

Évaluation

Tel que mentionné plus haut, le programme élémentaire de dynamique de la vie dispose de ses propres instruments d'évaluation ainsi que de ceux que le personnel, lui-même, a mis au point. Au cours des mois, les stagiaires sont

et de sept autres administrateurs nommés conjointement par le ministre des Affaires indiennes et la Fraternité. Le conseil d'administration ainsi formé est chargé de la nomination du directeur général ou du directeur exécutif, de la formulation des politiques et de l'approbation du budget. Dans le cadre des activités définies par le conseil et selon le budget, le directeur général assume entièrement la charge de l'administration des locaux, des négociations avec les entreprises ainsi que de l'établissement et de la direction des programmes de formation.

Selon un accord conclu entre la Société et le gouvernement fédéral, la dite Société s'est établie sur une base aérienne désaffectée située près de Rovers (Manitoba). La base comprend 405 maisons privées, divers locaux pour les loisirs, un certain nombre de résidences pour les célibataires, trois mess, des bureaux, des hangars et des magasins.

La Société a tout d'abord engagé des employés administratifs et du personnel d'entretien et s'est mise à la recherche d'instructeurs, de moniteurs et de conseillers. De plus, elle a fait appel à des entreprises industrielles. Finalement, elle a réussi à obtenir l'installation: 1) d'une chaîne de montage de bicyclettes japonaise, 2) d'une manufacture de canots et autres articles en plastique et enfin, 3) d'une fabrique de remorques et de roulettes. La première entreprise s'est installée en novembre 1972. Dès lors, douze familles venues des réserves se sont fixées sur la base. Aujourd'hui 80 personnes travaillent dans les entreprises. Les familles demeurent au Centre, ainsi que les 250 familles d'administrateurs et d'employés de la Société et celles des trois entreprises industrielles. On prévoit 150 nouveaux emplois au cours des prochains mois et on s'attend, pour la fin de l'année courante, à l'arrivée de 100 à

Le programme de formation.

125 nouvelles familles. Chez les stagiaires le taux d'abandon est seulement de 30%.

Le programme de formation.

Recrutement. Un dépliant publicitaire est envoyé dans toutes les réserves du Manitoba ainsi qu'à de nombreux organismes étrangers au ministère fédéral des Affaires indiennes susceptibles d'être en contact avec de jeunes Indiens. Des membres du personnel de la Société se rendent dans les réserves indiennes pour expliquer davantage le programme Oo-za-we-kwun. Les familles intéressées envoient une demande d'inscription. Les membres du personnel de la Société visitent la famille, les voisins, le chef de la réserve et d'autres autorités sociales ou économiques. On recrute les familles en tenant compte, autant que possible, de l'âge (20 à 40 ans), de la probité et de la motivation. On insiste sur la participation et le sens des responsabilités. La priorité est accordée aux familles dont un seul membre travaille, afin de permettre à un plus grand nombre de familles de bénéficier du programme de formation.

Le programme de formation. La Société prend des dispositions pour le transport de la famille au complet au Centre de formation. Chaque famille est logée dans une maison meublée et reçoit une allocation initiale de \$200,00. Pendant les dix semaines suivantes du programme élémentaire de dynamique de la vie, le mari reçoit \$170,00 toutes les deux semaines à condition que le couple participe régulièrement au programme. On prend des dispositions particulières pour les familles nomades; on leur accorde des suppléments de salaire et des encouragements au travail. Le salaire payé lui-même son loyer, sa nourriture, ses vêtements et ses dépenses personnelles.

Les premiers jours sont consacrés à aider la nouvelle famille à repérer les ressources humaines, les services du Centre et ceux de la ville voisine

OO-ZA-WE-KWUN:

DYNAMIQUE DE LA VIE ET FORMATION INDUSTRIELLE EN ENTREPRISE A L'INTENTION DES FAMILLES INDIENNES AU MANITOBA

André Renaud

Directeur du "Programme d'éducation des Indiens du Nord"
Université de Saskatchewan, Saskatoon

L'auteur décrit, ici, une expérience originale: une coopérative, établie par les Indiens du Manitoba pour résoudre leurs problèmes d'emploi, d'indépendance financière et de stabilité sociale et personnelle.

Introduction

On a assisté, au cours des vingt dernières années, à la naissance et la croissance d'organisations régionales et nationales destinées aux Indiens inscrits et non inscrits. Les Indiens inscrits vivent sur des terres séparées dont ils ont l'usage exclusif et qu'on désigne sous le nom de "réserves". Leurs cousins, les Indiens non inscrits ou Métis, vivent dans des agglomérations situées soit près des réserves, soit dans d'autres régions.

La Fraternité des Indiens du Manitoba est un des organismes les plus anciens et les plus puissants du genre; elle est formée de tous les chefs élus des diverses réserves de la province. Elle a son conseil, son comité exécutif et son personnel administratif. À l'instar d'un certain nombre d'organisations similaires établies dans d'autres provinces, elle a été financée à l'origine par le Secréariat d'Etat. Elle s'occupe de divers programmes qui aupa- vant relevaient du ministère des Affaires indiennes et d'autres organes du gouvernement fédéral ou provincial. Durant les dix dernières années, elle a porté ses efforts sur le développement économique des col- lectivités indiennes et a lancé divers programmes de formation. De concert

d'emploi et de quelques venus. La Fraternité des Indiens du Manitoba et le Bureau régional des Affaires indiennes ont accepté l'étude et entamé des négociations avec le ministère des Affaires indiennes à Ottawa, afin que ce dernier approuve le programme et autorise le financement initial. La société a pour nom: Oo-za-we-kwun Incorporated Ltd.¹; elle possède une charte provinciale stipulant qu'elle serait administrée par un conseil composé d'un administrateur nommé uniquement par le ministre des Affaires indiennes, à Ottawa, d'un administrateur nommé exclusivement par la Fraternité des Indiens du Manitoba

avec le Bureau régional du ministère des Affaires indiennes à Winnipeg, elle a demandé à la société d'experts, conseils, Frank E. Price and Associates, d'effectuer l'étude préliminaire d'un programme de formation qui permettrait à plus d'Indiens de s'initier aux règles de la société majoritaire et d'entrer dans le monde du travail.

Chose nouvelle, les experts con- seils ont recommandé l'adoption d'une méthode globale de formation où ils insistaient pour que la formation soit donnée par une société privée, chargée de l'administration du programme de formation. Les gouvernements fédéraux et autres organismes subven- tionneraient l'entreprise. Ce programme serait non pas axé sur les particuliers mais sur les familles. Il serait offert dans un centre permanent, où on logerait plusieurs familles qui consti- tueraient ainsi une nouvelle collecti- vité. Deux ou trois entreprises indus- trielles s'y implanteraient afin d'offrir des possibilités de formation en cours

réalisée dans sa totalité.

La présente vision de l'homme intégral s'inscrit dans le courant de l'important mouvement de l'éducation permanente. De plus en plus, l'école perd son caractère propre-déutique, (c'est-à-dire préparatoire) pour devenir un élément parmi plusieurs dans un processus d'éducation débutant à l'aube de la vie et s'achevant à la mort. Une certaine complémentarité existe entre la vision de l'homme intégral et le concept d'éducation permanente, car, cette dernière englobe l'ensemble des perspectives, voies et moyens qui permet de répondre aux besoins de l'homme multi-dimensionnel dans son interaction avec un milieu multi-dimensionnel. (Voir tableau I.)

TABLEAU I

Les composantes de l'Éducation permanente

1. L'éducation initiale (élémentaire, secondaire).

2. L'éducation de base (appelée communément l'éducation des adultes ...qui est, soit le substitut de l'éducation initiale ou le complément de l'éducation initiale nécessaire à corriger les méfaits d'une formation initiale).

3. L'éducation supérieure (postsecondaire).

4. L'éducation ou formation continue (elle s'inscrit dans la ligne tracée par la poussée initiale de l'école ou l'université).

5. L'éducation de circonstance (en fonction des besoins expressifs momentanés ou permanents).

Bien que destinée à répondre à un besoin de formation continue, l'ap-proche déterminée par le projet de

formation continue-à-distance pourrait fort bien être utilisée à l'intérieur des autres composantes présentées au tableau I. L'utilisation sélective et équilibrée de la technologie pour l'individualisation de l'acquisition d'information libère l'enseignant d'une tâche reconnue comme étant monotone: transmettre des informations. L'économe de temps ainsi réalisée permet à l'enseignant de favoriser à l'intérieur de l'acte éducatif l'élément de *socialisation*; soit, par l'utilisation de techniques de groupe par lesquelles le professeur confirme à l'étudiant la justesse d'informations de l'étudiant et s'assure de sa compréhension. Le gain de temps réalisé permet aussi au professeur de favoriser le processus de *personnalisation* de l'expérience acquise par les étudiants et ceci selon deux pôles: "l'extra-spection" (stimulation) et "l'intro-spection" (réflexion). Ce premier pas vers la concrétisation d'une philosophie de l'homme intégral en situation d'apprentissage dépasse la conception d'une socialisation limitée dans le temps (âge scolaire) enfermée dans l'espace (établissement scolaire), et guidée par des visions unidimensionnelles de l'homme.

L'évaluation finale du projet par les étudiants, des enseignants, fournisseurs aux auteurs la réflexion nécessaire pour déterminer si l'on a, d'une part réduit l'écart entre l) la conceptualisation du projet et sa concrétisation, 2) la technologie et l'humanisme intégral et, d'autre part résolu certains problèmes concrets inhérents à un programme de cours hors-campus. Sur la base de l'évaluation, fondée sur la réaction des étudiants, l'on pourra donc déterminer si la philosophie de l'homme intégral compose avec les nombreuses contraintes présentées par l'acte éducatif posé à l'intérieur d'une structure de formation.

Dans le schéma III nous retrouvons la programmation de la démarche suivie par l'étudiant dans l'intégration de son apprentissage à la réalité totale. Dans un premier temps, l'étudiant à l'aide d'un guide d'accompagnement détermine en termes de comportement les objectifs pourvuvis, il les rend "opératoires" à l'intérieur des cadres du thème à l'étude. Dans un deuxième temps il retrouve dans la documentation télédiffusée et filmique les éléments de motivation nécessaires à l'acquisition des informations. Ensuite il accède à ces connaissances nouvelles au moyen de documents audio-visuels et de troupes pédagogiques micro-graées (lesquelles respectent son rythme d'apprentissage individuel). De là, il vérifie son niveau de compréhension et de rétention à l'aide d'un instrument d'auto-évaluation; enfin il intègre et personnalise ses connaissances par sa participation active à des exercices de simulation et de séminaires animés par un professeur.

a) le cours permet à l'étudiant:

1. de profiter, sans quitter son milieu, d'un contact étroit avec l'esprit et les méthodes de personnes très compétentes dans un domaine donné; ceci au moyen de la télédiffusion;

2. d'avoir accès à des ressources pédagogiques pertinentes à peu près inexistantes auparavant;

3. d'être reçu dans des "centres d'accueil" dirigés par des animateurs formés pour cette fonction;

4. d'apprendre selon son goût et son rythme individuel.

b) le cours permet à la Faculté d'éducation:

1. de réduire les frais de reproduction du matériel didactique;

2. une meilleure utilisation des ressources humaines disponibles;

3. de réduire la fréquence des déplacements du personnel enseignant;

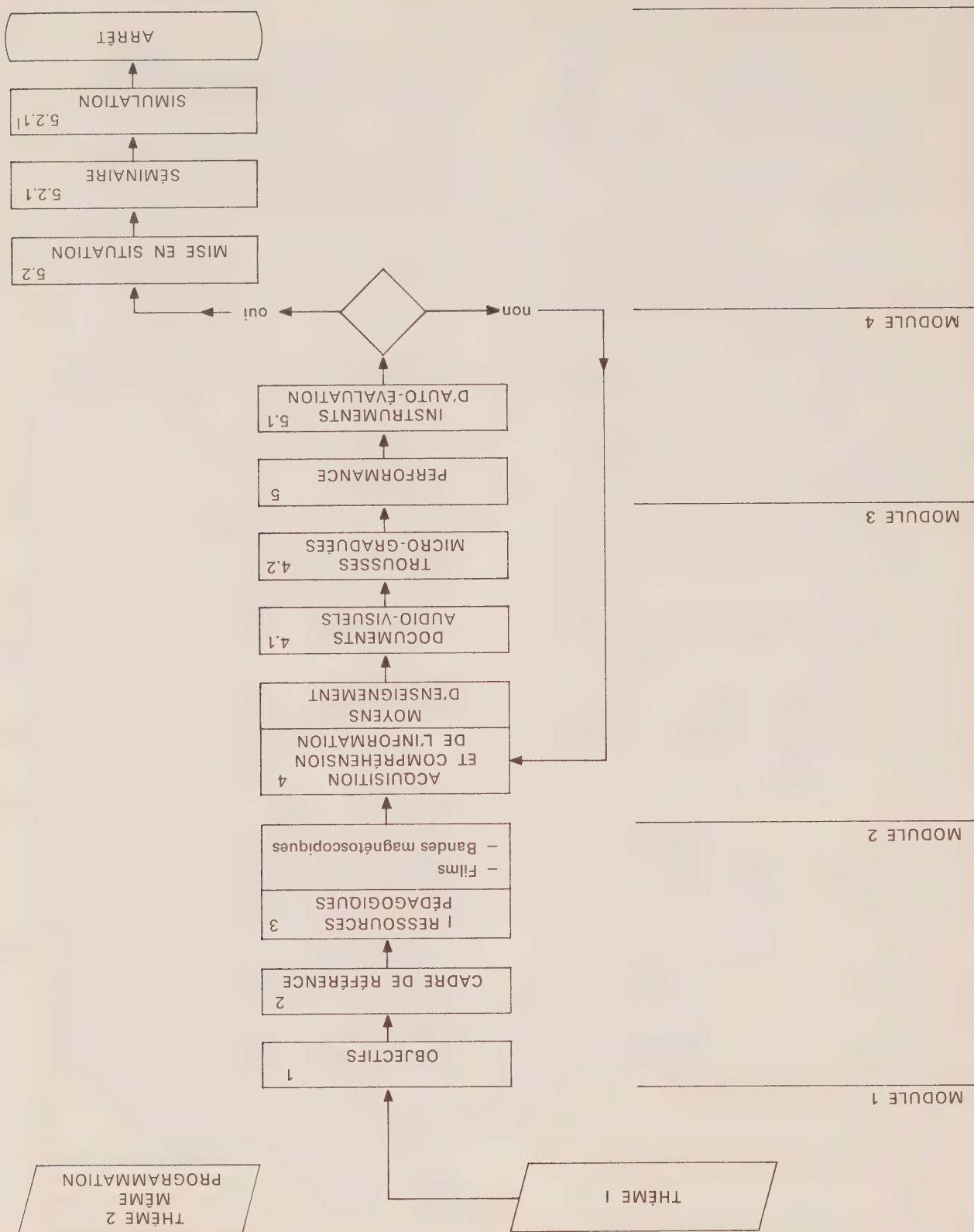
4. de créer un contact plus positif avec les régions éloignées de la Faculté;

5. de mettre à l'épreuve de nouvelles possibilités pour répondre aux besoins des étudiants des régions éloignées.

On déplore dans notre système scolaire actuel l'existence des visions unidimensionnelles projetées sur l'homme. On relève encore des buts éducatifs énoncés en des termes qui fond équivalent l'étudiant à un cerveau ambulante, ou bien à "récepteur" capable d'emma-ganiser une perception et une expérience intellectuelle du monde. On note aussi la présence de certaines écoles où l'étudiant est défini comme une "antenne ambulante"; endroits où il opère à l'intérieur d'un strict modèle stimulus-réponse: incapable d'auto-directivité, l'étudiant réagit d'après les stimuli émis par le milieu éducatif. Une vision unidimensionnelle se retrouve aussi à l'école active qui définit l'étudiant comme une mille-pattes et qui l'oblige à s'épanouir uniquement à travers un processus d'application concrète de la connaissance.

Ce n'est pas uniquement le côté fautif de ces visions éducatives que l'on rejette mais leur caractère exclusif. Leurs affirmations sur l'homme sont justes mais ce qu'elles écartent comme caractéristique "non fondamentales" nous semblent abusif. En effet, l'homme se définit non seulement par son savoir mais aussi par son savoir-vivre, son savoir-faire et plus important encore, par son savoir-être par lequel il s'auto-

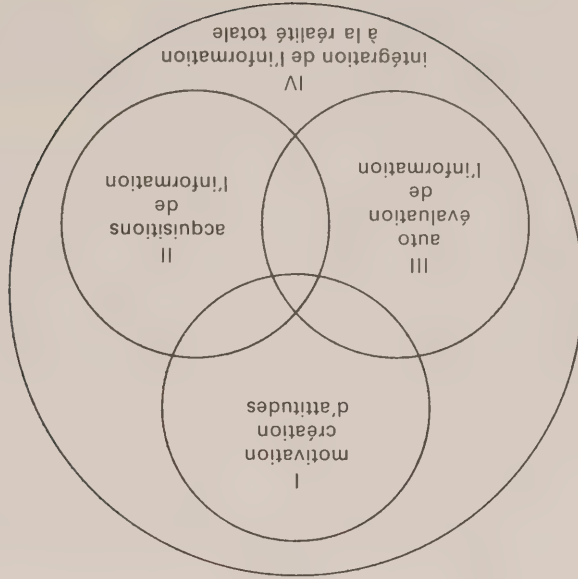
SCHEMA III :
PROGRAMMATION MODULAIRE D'UN THEME



Elaboré à l'aide de différents media de communication et de trousseaux micro-gradués, ce cours composé de 4 modules permet d'examiner les avantages et les désavantages d'une formation pédagogique fondée sur les caractéristiques de l'homme intégral en situation d'apprentissage. Le premier module, composé d'une série de vingt-huit émissions télévisées et de bandes sonores a pour but d'initier l'étudiant au thème à étudier et de lui présenter certains concepts nécessaires à l'introduction du deuxième module. Ce dernier, élaboré à l'aide de trousseaux micro-gradués représente quelque 100 heures d'apprentissage et permet à l'étudiant d'approfondir le thème au rythme choisi par lui compte tenu de ses intérêts et des moments déterminés pour son apprentissage grâce aux tests d'auto-évaluation. Dans le

troisième module, il reçoit une rétroaction immédiate de son degré d'assimilation de la matière et de son niveau de compréhension. Conçus qu'un apprentissage orienté par un processus d'individualisation (module II, III) et à caractère social (module I) basé uniquement sur l'acquisition d'informations ne constitue qu'un élément de la totalité de l'acte éducatif posé pour l'homme intégral, les auteurs se sont fixés pour but dans le quatrième module de favoriser la personnalisation (soit l'intégration à la personnalité et au monde) des informations acquises par l'étudiant et ce à l'aide de séminaires et d'exercices de simulations (voir schéma II).

SCHEMA II
INTERACTION DES MODULES



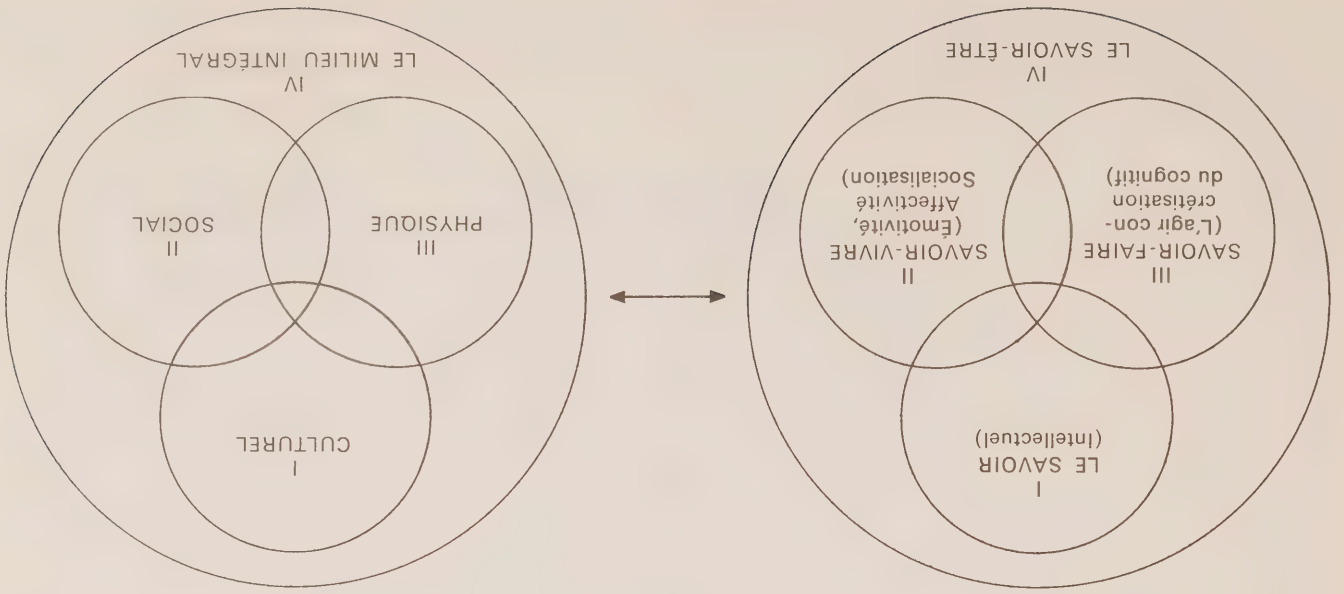
formation des enseignants comme une propédeutique; donc, les enseignants ont ressenti le besoin de poursuivre leur formation, ainsi le nombre des inscriptions à la Faculté d'éducation n'a depuis cessé de croître.

En 1969, la Faculté d'éducation a lancé un programme de cours hors-campus à temps partiel. De nombreux enseignants disséminés à travers la province peuvent ainsi obtenir une maîtrise en éducation sans quitter leur milieu de travail. Les chiffres prouvent que la Faculté a répondu à un besoin réel: en 1973, 83 pour cent des quelques 900 candidats étudiaient à temps partiel. Présentement, la Faculté offre des cours hors-campus à Cornwall, Pembroke, North Bay, Sudbury, Timmins et Kapuskasing, villes situées respectivement à 55, 100, 215, 330, 400 et 500 milles d'Ottawa.

Apprécies énormément par les enseignants et souhaitées par les conseils scolaires de la province, ces cours semblent répondre aux be-

soins des enseignants soucieux de se tenir au courant des évaluations rapides de leur profession. Les auteurs du projet, conscients des distances considérables à parcourir, des frais de déplacement excessifs, à-peu-près inexistantes, donc, des contraintes innombrables que se voit imposer le processus d'apprentissage et d'enseignement; les auteurs, disons-nous, ont conçu, avec l'appui financier de l'Université, un projet expérimental qui avait pour but d'apporter une solution aux problèmes mentionnés ci-haut et de concrétiser l'idée d'une vision éducative de l'homme intégral par une juste utilisation des ressources humaines et technologiques mises à leur disposition. Le projet ainsi conçu tente d'intégrer dans les cadres d'un cours hors-campus, la technologie éducative et une vision humaniste fondée sur la philosophie de l'homme intégral (multi-dimensionnel) en interaction avec un milieu intégral (multi-dimensionnel) (voir schéma I).

SCHEMA I : INTERACTION CRÉATRICE ENTRE L'HOMME INTÉGRAL ET LE MILIEU INTÉGRAL



Projet expérimental lancé par la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa à l'intérieur du cadre du programme de cours hors-campus.

Les collisions, les conflits, les

contrastes et les contradictions sem-

blent se refléter dans le savoir et

dans l'agir humain de notre société

contemporaine. Les témoignages sont

multiples. L'astronome avance que nous

vivons à l'âge sidéral; l'astrologue,

lui prétend que c'est celui du ver-

seau, le physicien, de son côté, affir-

me que l'on a atteint l'âge nucléaire,

l'astrophysicien nous invite à penser

à l'âge interplanétaire, le psychologue

nous annonce l'âge de la rencontre, le

programmeur nous assure que l'âge de

l'ordinateur est arrivé, enfin McLuhan

lance que nous en sommes à l'âge de

l'électronique; ainsi l'on pourrait en

conclure que l'âge de "la déshumanisa-

tion" de l'homme et de l'humanisation

de la machine est à notre porte.

Ce sombre tableau n'est heureuse-

ment pas complètement brossé puisque

aujourd'hui l'on redécouvre aussi la

valeur et le sens de l'unicité de

l'homme. Les concepts d'auto-actuali-

sation, d'auto-réalisation, de l'homme

intégral, de l'éducateur-personne, du

"s'éduquant", de l'école décloisonnée

à aire-ouverte en témoignent et con-

firment l'existence d'une vision huma-

niste du monde.

À l'étape de transition entre la

scolarisation d'une masse d'individus

et la scolarisation individualisée

de cette masse, soit dans le milieu

scolaire, la technologie offre des

ressources particulières pour répondre

aux innombrables besoins présentés par

Malheureusement, le fossé se creuse sans cesse entre la théorie et la pratique, entre la technologie et l'humanisation. De nombreux projets de technologie éducative sont mis à l'essai sans l'apport sous-jacent d'une vision humaniste de l'éducation. D'autre part, on élabore et fonde des écoles "libres" à caractère humaniste sans tenir compte de la réalité technologique qui les entoure.

Le manque de vision philosophique de l'homme intégral (multi-dimensionnel) est manifeste. Inondé par une multitude de recherches, l'on déplore l'absence d'une vision englobante de l'éducation (éducation permanente) orientée vers la réalisation de l'homme intégral: l'homme qui se définit non seulement par son savoir mais par son savoir-vivre, son savoir-faire et son savoir-être! Le pré-sent projet se situe dans cette perspective humaniste.

Vers la fin des années mille neuf cent soixante, le système scolaire ontarien a subi d'importantes transformations: décentralisation administrative et individualisation de l'enseignement. L'on a, alors, perçu la

préparer les bandes magnétiques et les diapositives, classer les renseignements, rassembler et classer les photos. Souvent, le désir leur viendra d'apprendre à lire

les instructions, les légendes des photographies, etc. Leur intérêt peut être lent à se manifester, mais du moins ils participent, sont actifs et restent en classe.

Servez-vous des auxiliaires visuels pour motiver les élèves

Beaucoup d'élèves, surtout ceux qui n'aiment pas lire et s'impatientent s'ils restent assis trop longtemps, seront attentifs et intéressés si vous utilisez des tableaux, des films, des graphiques, des projecteurs et d'autres auxiliaires visuels. Des études ont démontré que les élèves apprennent plus et plus vite si l'on se sert de matériel audio-visuel; leur capacité d'assimilation peut s'accroître jusqu'à vingt pour cent. Voici plusieurs méthodes pour intéresser les élèves léthargiques:

la classe, regarder le film, en analyser les points faibles et les points forts, et améliorer son propre jeu. On peut utiliser ce film à diverses reprises avec la même classe ou d'autres classes. On peut le montrer à d'autres élèves qui tombent dans les mêmes erreurs que l'élève acteur. On peut en faire autant pour des élèves en art oratoire, en leur permettant d'enregistrer de courtes causeries qu'ils entendront et critiqueront ultérieurement.

- Faire faire aux élèves des enregistrements pour leur auto-instruction. Il peut s'agir de "courtes interrogations", de mots à épeler, de listes de termes, qui leur permettront de travailler pendant que vous êtes accaparé par les autres élèves. Ils s'amuseront à jouer le rôle du professeur, et leur confiance en eux-mêmes en sera augmentée.

- Enregistrer sur bande des exercices mis au point par vous-même et concernant les données d'arithmétique, l'orthographe des mots, la prononciation des lettres (consonnes et voyelles) et du vocabulaire en langues étrangères. Ces bandes enregistrees d'exercices et de corrections pourront être utilisées individuellement par des élèves s'isolant dans un coin de la pièce ou par des groupes restreints, pendant que vous surveillerez l'ensemble de la classe.

- Corriger les fautes de langage. Vous pouvez faire remarquer aux élèves leurs fautes de langage, leurs erreurs grammaticales, etc., mais rien ne les convaincra autant que d'entendre l'enregistrement de leurs propres conversations. Il est arrivé à certains élèves, après avoir saisi le négligé de leur élocution, de demander s'ils ne pourraient pas utiliser le magnétophone pour s'exercer en privé.

- Utilisez la photographie, qui a déjà aidé beaucoup d'élèves à réveiller leur intérêt pour les connaissances qu'on cherche à leur donner. Des photos d'événements sportifs locaux, d'immuables ou de pancartes du cru peuvent servir pour les cours de lecture. Les élèves pourront écrire de courtes phrases au sujet de chaque photo, identifier l'image et en décrire quelque trait. Demandez-leur d'apporter des photos qui les ont intéressés dans les journaux, pour en discuter en classe. Ces débats peuvent faire surgir dans la conversation des mots nouveaux, qui seront alors écrits au tableau ou placés dans le projecteur. Engagez ceux qui ne savent pas lire à devenir vos aides, pour faire fonctionner les appareils audio-visuels,

sujet. L'interrogation peut être accompagnée des réponses exactes. Cette méthode permet aux élèves de vérifier rapidement leurs réponses et de savoir tout de suite si elles sont justes ou erronées. Elle retient leur attention et accélère le rythme de travail de la classe, en éliminant la perte de temps créée par l'inscription au tableau des réponses une par une.

Servez-vous de bandes magnétiques pour vous tester vous-même et tester vos élèves

- Aimeriez-vous vous entendre comme les autres vous entendent? On se sert de bandes magnétiques dans la formation des maîtres pour leur permettre d'évaluer leurs propres techniques d'enseignement. L'auto-évaluation par le moyen de bandes magnétoscopiques est la meilleure méthode, mais si vous n'êtes pas en mesure de l'employer, un magnétophone constituera une bonne solution de rechange. Voici comment faire:

- Enregistrez plusieurs périodes de classe. Ecoutez attentivement ces enregistrements. Comptez combien de fois vous avez demandé des réponses concrètes et combien de fois vous avez réellement amené les élèves à réfléchir en leur demandant leur opinion. Comparez le temps que vous avez passé à parler et à expliquer et le temps que vous avez accordé aux élèves pour qu'ils parlent, expliquent et posent des questions.

- Attendez-vous à subir un choc. Un enseignant a dit: "J'ai été vivement déçu. Etait-ce ma propre voix que j'entendais? Quelle sorte de préparation avais-je fait pour aboutir à cet enseignement stérile et directif?... Cette expérience me fut précieuse. S'obliger à se regarder d'un oeil critique et insatisfait peut être le point de départ d'un réel progrès."

- Incitez les élèves en lecture à s'évaluer par des enregistrements. Ils

peuvent lire à voix haute pour l'enregistrer, au début du cours, et comparer ensuite les résultats à ceux du milieu ou de la fin du cours. Ils seront enchantés d'avoir une preuve concrète de leurs progrès, cela les encouragera à continuer leurs études et à faire plus d'efforts.

- Les professeurs de langue étrangère peuvent enregistrer la prononciation de l'élève au début du programme, puis, de nouveau, quelques semaines plus tard, en utilisant toujours le même texte.

Servez-vous des auxiliaires visuels pour individualiser l'enseignement

Avec les élèves qui ont des problèmes particuliers, il est souvent nécessaire de travailler individuellement ou par petits groupes, mais ce n'est pas toujours possible. Les auxiliaires visuels peuvent vous permettre de donner cette aide spéciale. Vous pouvez, par exemple:

- Aider un groupe d'élèves lents à comprendre de difficiles notions de mathématiques en prenant des diapositives de pages du manuel et en les plaçant sur le rétroprojecteur. Un élève avancé ou un auxiliaire du professeur peut expliquer les points confus et répondre aux questions des élèves tout en surveillant le reste de la classe.

- Vous servir du projecteur pour aider ceux des élèves qui sont lents à lire. Vous pouvez simplifier une histoire et la projeter pour un groupe d'élèves lents, que vous aiderez individuellement, pendant que les élèves plus rapides liront leur texte. Ensuite, les deux groupes seront réunis pour discuter et repasser ce qu'ils ont lu.

- Si vous disposez d'une caméra pour filmer sonore de 8mm., désigner un élève comme acteur dans un psychodrame d'entréevue pour emploi. Son jeu laissera à désirer. Il pourra alors, avec le reste de

AMÉLIOREZ VOTRE ENSEIGNEMENT GRÂCE AUX AUXILIAIRES VISUELS

"Techniques for Teachers of Adults," Vol. XIV, n° 7, avril 1974

National Association for Public Continuing and Adult Education,
Washington, D.C.

Utilisez-vous votre matériel

audio-visuel aussi fréquemment et

avec autant d'efficacité que vous le

pouvez? Vous rendez-vous compte des

nombreux rôles que peuvent jouer les

auxiliaires visuels pour aider l'élève

à étudier plus vite? Non? alors vous

rendez un bien mauvais service à vos

élèves et à vous-même. Dans le pré-

sent numéro de Techniques, voyez toutes

les possibilités offertes par ces ou-

tils pédagogiques. Bien entendu, il

n'est pas nécessaire de les essayer

tous. Beaucoup d'entre eux ne répon-

dent pas à vos besoins, mais décidez-

vous à en essayer au moins un mainte-

nant, la semaine prochaine, par exemple.

La nouveauté de la méthode peut révéli-

er chez l'élève l'intérêt et l'atten-

tion, qui tendent à s'affaiblir vers

la fin du cours.

Utilisez les auxiliaires visuels pour

les séances de tests

Beaucoup d'adultes ont peur des

tests. Certains craignent l'échec

comme ce fut le cas lors de leurs pre-

mières années d'école. D'autres re-

doutent d'avoir perdu l'aptitude à

passer des tests avec succès. Les

uns et les autres perdent souvent

leur crainte quand le test revêt une

nouvelle apparence et qu'il s'écarte

complètement des tests écrits redoutés

d'eux. Voici quelques procédés pour

habiller de neuf vos tests et les

rendre plus attrayants:

Utilisez un rétroprojecteur

- Les professeurs d'art peuvent proje-
ter des diapositives de tableaux
célèbres et demander à leurs élèves
d'écrire au-dessous le nom de l'ar-
tiste.

- Dans l'éducation de base des adultes,
on peut projeter des images d'objets
et d'autres familiers: tables, chaises,
animaux, aliments, et demander aux
élèves d'écrire au-dessous le nom cor-
respondant.

- Les professeurs de géographie peuvent
projeter simplement le tracé d'une
carte, montrer différentes régions
et demander aux élèves le nom des
endroits décrits. Par exemple, on
peut dire: "Quelle est la chaîne de
montagnes qui se trouve ici? Quelle
est la rivière qui traverse cette
région?"

- Les professeurs de mathématiques peu-
vent corriger les tests en projetant
les solutions sur l'écran, puis en
circulant dans la classe pour vérifier
les feuilles de réponses pendant que
les élèves essaient de trouver leurs
erreurs. Le maître dégage alors les
principes de mathématiques qui exigent
plus d'explications et peut s'y attar-

- En revoyant les tests, projetez les
théorèmes dans l'ordre 1, 2, 3. Les
élèves n'auront pas à attendre pendant
que vous les écrivez au tableau.

- Les professeurs de sténographie peuvent
projeter des diapositives montrant dans
une colonne une liste de symboles, et,
dans une autre, les sens correspondants.
On couvre l'une ou l'autre colonne pen-
dant que les élèves passent le test.
Ensuite, on découvre simplement la co-
lonne cachée et les élèves peuvent véri-

- On peut projeter des tests véritables
ou bien de brèves interrogations pour
l'appréciation orale ou écrite de tout

son évolution.

Ainsi, le système scolaire a moins de chance de leur apparaître comme facteur d'inégalité et de distanciation pour être davantage un facteur de regroupement et de développement pour l'Estrie.

Éducation en général

L'aspect fondamental du projet qui touche l'éducation dans son ensemble est évidemment la transformation conceptuelle au niveau de l'éducation des adultes et l'implémentation progressive de celle-ci dans le développement communautaire, dans de nouvelles formes d'animation, dans le développement de la culture populaire et dans des formes engagées de collaboration entre les institutions et les organismes éducatifs. Les activités de l'éducation des adultes ainsi élargies donneront des expériences pédagogiques très diverses et s'inscriront dans plusieurs domaines : enseignement, pastorale, communication, syndicalisme.

NOTE

1. Tiré de : *Éducation Québec*, Vol. 4, no 5, janvier 1974.

Fer de Lance implique une forme engagée de collaboration entre la Commission scolaire régionale de l'Estrie, le Collège d'enseignement général et professionnel et l'Université. Cette collaboration amènera nécessairement chez chacune des institutions, une meilleure connaissance des ressources humaines et matérielles en éducation dans la région des Cantons de l'Est, facilitant éventuellement une meilleure utilisation de ces ressources.

Un autre aspect positif du projet, c'est d'offrir aux institutions de formation un moyen de s'insérer dans le milieu, de le connaître et de participer à sa transformation.

Le milieu

Les citoyens verront "l'école" se rapprocher d'eux, prendre un caractère humain et social en leur offrant la possibilité d'exprimer leurs besoins et de contribuer à les satisfaire; grâce aux sous-centres, ils deviendront plus en mesure de se situer dans leur milieu et d'agir sur

à s'étendre à d'autres secteurs d'activités.

Régionalisation: géographiquement, il s'agit de la région économique no. 5. Cette limitation implique la nécessité de répartir les ressources, d'homogénéiser les services rendus sur un territoire donné et de déterminer le niveau d'intervention de l'action.

Fer de Lance en 1973-1974

Fer de Lance 1973-1974 concrétise, en les ramenant à des dimensions plus restreintes, les objectifs généraux visés.

En effet, en référence à notre objectif premier nous allons développer deux programmes d'activités communautaires dans deux sous-régions du territoire (Magog et Lac Mégantic) et en référence à notre objectif second, nous allons développer un centre régional de ressources per un centre personnel et d'animation communautaire à Sherbrooke.

Le centre régional

Le centre régional n'est pas un lieu physique mais un mécanisme qui vise à mettre en commun et à utiliser de façon rationnelle les ressources de l'Université, du Collège d'enseignement général et professionnel, de la Commission scolaire régionale de l'Estrie et des autres organismes éducatifs.

Le centre sera équipé pour:

- *la recherche.* L'agent de recherche, responsable de cette fonction, verra à l'élaboration et ensuite au soutien du projet par des tâches de recherche.

- *l'information, la documentation et la production.* Les préposés à l'information et à la documentation et le spécialiste en audio-visuel res-

ponsable de cette fonction verront

à recueillir et à classifier les informations sur la région pour être mieux en mesure de les rendre disponibles sur demande.

- *la formation.* Le conseiller pédagogique aura pour tâche de soutenir les autodidactes en difficulté et de mettre à la disposition des adultes du matériel didactique et des "Kits" de travail pour les autodidactes et les inscrits à des cours par correspondance.

- *l'aide personnelle.* Selon les besoins manifestés, le centre offrira les services de conseillers d'orientation, d'informateurs scolaires ou de psychologues.

Le sous-centre

Le sous-centre est un lieu physique au sein de la communauté qui est organisé pour favoriser les réunions d'équipes. Un agent de développement est responsable du sous-centre. Ses principales tâches consistent à:

- être l'informateur et le guide qui aide la communauté à déterminer ses propres objectifs et à trouver les moyens de les atteindre.

- être l'agent de liaison avec le Centre régional de ressources afin de faire connaître les besoins du milieu et faire appel aux ressources dont le milieu a besoin.

- être le soutien de la communauté dans ses initiatives.

Les effets prévisibles

Il est déjà facile de prévoir qu'un tel projet influencera les institutions éducatives de la région, le milieu lui-même aussi bien que l'éducation en général.

Les institutions

Une dimension importante du projet

le contenu, les formes et le processus traditionnel de l'éducation pour l'axer davantage sur les besoins du milieu ambiant, sur les problèmes de la communauté régionale, sur les objectifs concrets poursuivis par la collectivité toute entière afin d'en assurer son développement.

L'analyse des projets déjà mentionnés met en évidence une quantité de besoins du milieu qu'il est impossible de satisfaire en utilisant les ressources d'une seule institution éducative, alors que les possibilités sont énormément accrues en regroupant les ressources de l'ensemble des institutions et organismes éducatifs de l'Estrie. Une étude approfondie des ressources de la Commission scolaire régionale de l'Estrie, du Collège d'enseignement général et professionnel, de l'Université et d'autres organismes permettra une utilisation plus rationnelle des ressources éducatives de la région en fonction des besoins de la population. L'éducation des adultes deviendra ainsi plus apte à réaliser l'adéquation : besoins-ressources.

Les objectifs

Les trois organismes d'Éducation des adultes de l'Estrie se donnent comme objectifs :

1. de mettre à la disposition de la population des ressources permettant à celle-ci de signifier ses besoins, par une utilisation rationnelle et la mise en commun des ressources actuelles, sur une base régionale et avec la coopération d'autres groupements ou organisations du milieu;

2. de pourvoir la communauté des ressources éducatives nécessaires pour résoudre des problèmes sociaux, économiques, et culturels locaux, auxquels problèmes, les programmes traditionnels n'apportent pas de réponses.

Les appuis conceptuels

Les concepts orientant le projet se distribuent autour de cinq pôles interdépendants :

Développement social : c'est l'orientation du Québec vers "une société de participation où les objectifs du développement économique et social seraient définis collectivement par tous et où les efforts de l'ensemble de la population pourraient être mobilisés dans la réalisation de ces objectifs définis collectivement" (comme le dit Gerald Fortin). Les objectifs ainsi définis ne sont rien d'autre que des besoins perçus, identifiés et signifiés par la collectivité.

Participation : c'est le processus par lequel les citoyens sont associés aux décisions qui affectent directement leur vie et peuvent influencer ces mêmes décisions. Ce qui suppose que les citoyens sont organisés collectivement i.e. qu'ils sont conscients de leur existence en tant que groupe, qu'ils ont défini leur rôle à l'intérieur de la communauté et qu'ils sont suffisamment organisés pour fonctionner efficacement, pour être agent d'information dans leur milieu, pour préciser leurs besoins.

Animation : l'animation communautaire préconisée par ce projet n'est pas de l'ordre de mobilisation de populations données, ni de l'ordre de la nécessité de générer les besoins, mais de l'ordre de rendre disponibles des ressources pour les citoyens leur permettant de s'organiser, de débattre leurs problèmes et d'exprimer leurs besoins.

Utilisation rationnelle des ressources : c'est la mise en commun des ressources des différentes institutions et organismes éducatifs, dans le respect de leurs objectifs généraux, afin de maximiser la qualité et la quantité des réponses aux demandes du milieu régional. Cette utilisation est appelée

FER DE LANCE¹

Un projet conjoint de l'Université de Sherbrooke et de
du Collège de Sherbrooke et de
la Commission scolaire régionale de l'Estrie.

Service générale des communications

Ministère de l'Éducation,
Province de Québec

Pourquoi dans le cadre de l'éducation
des adultes?

Actuellement, l'éducation des
adultes constitue la voie de pénétra-
tion la plus susceptible de contribuer
à la transformation de notre système
d'éducation tant par l'obligation
qu'elle pose aux institutions de
formation de participer à la vie so-
ciale, que par l'originalité de ses
orientations conceptuelles et péda-
gogiques.

Pourquoi le projet?

Le projet se situe dans l'orien-
tation qui s'est dessinée à partir
du moment où des institutions de for-
mation ont commencé à étendre leurs
services à des individus et à des
groupes qui voulaient continuer de
s'éduquer. Cette première ouverture
(qui s'est manifestée dans la majorité
des systèmes scolaires occidentaux),
consistait surtout à répondre aux
besoins d'adaptation aux changements
technologiques qui se produisent dans
notre société. (Rattrapage, recyclage
périodique.)

Ces premiers besoins s'élargis-
sant, sur le plan régional, la Commis-
sion scolaire régionale de l'Estrie
patronna des projets éducatifs tels:
l'opération OPARADI et l'opération
PREMUNI. Ces premières opérations ont
fait ressortir qu'il existe des deman-
des sociales qui visent à transformer

Le lancement du projet "Fer de

lance" avait lieu à Sherbrooke, le
7 novembre 1973. Mgr Roger Maltais,
recteur de l'Université de Sherbrooke,
M. Robert Savournin, directeur général
du Collège de Sherbrooke et M. Gérard
Tousignant, directeur général de la
Commission scolaire régionale de
l'Estrie, ont présenté ce projet con-
joint au nom de leurs trois organismes.
M. Lucien Parent, directeur général
adjoint de la Direction générale de
l'éducation des adultes au ministère
de l'Éducation a aussi pris la parole
à l'occasion de ce lancement.

Les textes de ces allocutions et
les détails du projet "Fer de lance"
sont contenus dans un dossier de presse
original et complet. Nous reproduisons
d'ailleurs textuellement le document
multicolore, contenu dans le dossier,
expliquant les objectifs de "Fer de
lance".

Qu'est-ce que Fer de Lance?

Ce projet vise la mise en place
de mécanismes permettant de créer,
pour réaliser l'éducation des adultes,
un creuset dans lequel les institutions
éducatives de la région mettront à la
disposition de la population leurs
ressources humaines et matérielles
afin que les citoyens puissent mieux
exprimer et satisfaire leurs besoins
dans une perspective de développement
personnel et collectif.

ou moins les étudiants selon leur niveau scolaire ou leurs aptitudes. Il y a peu de possibilités d'enseigner à un groupe nombreux. On a souvent recours, dans l'enseignement, aux films fixes, aux bandes vidéo et aux films.

Les critères de succès varient. Le système d'appréciation exige le passage d'une classe à une autre: nous avons déjà fait des observations à ce sujet. Les chiffres nus peuvent indiquer un progrès ou une régression, mais on ne peut pas en conclure grand-chose. Les tests en tant que tels doivent avoir une certaine parenté avec la culture et les antécédents. D'autres façons de mesurer le progrès pourraient consister à apprécier l'enthousiasme ou la motivation finale des étudiants, leur aptitude à poursuivre leur formation ou à exercer un emploi. Ut test plus valable mais plus difficile serait de mesurer l'aptitude de l'étudiant à prendre ses propres décisions. Tel est, après tout, l'objectif fondamental de l'enseignement. Si on apprend aux gens simplement à donner une réponse fixe

à un problème prédéterminé, on ne les aide pas beaucoup à améliorer leur aptitude à bien vivre. Lorsqu'il sera temps de faire une évaluation finale, le C.P.F.P. du nord aura peut-être passé par beaucoup de transitions. Il est impossible, même maintenant, de confondre le C.P.F.P. du nord avec celui du sud du Canada. On y trouve des ressemblances, du fait du règlement commun établi par Main-d'oeuvre Canada, mais aussi d'immenses différences qui proviennent de la culture et des antécédents du milieu. La question fondamentale de l'évaluation finale demeure: avons-nous envisagé des objectifs à long terme, en mettant l'accent sur la formation professionnelle axée sur l'emploi des Inuits de l'est de l'Arctique? Le C.P.F.P. les a-t-il aidés, en les préparant à des emplois immédiats, ou leur a-t-il nuí, en restreignant leur instruction générale? Avons-nous adopté, avec le C.P.F.P., une méthode d'approche du sud, au lieu d'une perspective qui nous aurait fait comprendre le nord?

plus jeunes.

Le contenu du cours varie d'une localité à l'autre. Dans le cadre de la formation du *Frontier College*, bon nombre de nos éducateurs d'adultes ont utilisé les programmes Sullivan, SRA Mott et d'autres qui leur sont semblables. Depuis peu, on se sert quelque peu de la documentation du Programme de relance établis par la Saskatchewan. On a eu recours à divers systèmes de tests, mais il est à noter que le *Metropolitan Achievement* est généralement compris et interprété de la même façon partout dans le nord. L'adaptation semble toutefois être la tendance dominante, car aucun système ne s'applique universellement aux diverses colonies et clientèles. La préoccupation de passer d'une classe à une autre aggrave la situation. A une époque où les systèmes de classes sont en voie de disparaitre des écoles secondaires, il semble étrange de mesurer le succès par les classes. Notre tendance a été d'insister sur la compréhension pratique, tant en langue qu'en mathématiques, parce que beaucoup des étudiants plus jeunes pouvaient participer adéquatement à des discussions en classe, mais ne comprenaient pas le vocabulaire technique ou semi-technique d'un métier ou d'une profession. Ce fait restreint naturellement l'instruction générale, mais on a fait valoir que le C.P.F.P. n'avait pas été conçu à cette fin.

Les cours--qui comptent de 15 à 20 étudiants en moyenne--s'échelonnent de l'alphabétisation à la 6^e ou à la 8^e année. Comme nous l'avons indiqué plus tôt, la pyramide est inversée: les plus âgés sont ceux qui ont le moins d'instruction. De nombreux conseillers ont trouvé qu'il était difficile d'appliquer le règlement de la Formation professionnelle des adultes (F.P.A.). Nous avons fait valoir que le niveau d'instruction n'était pas synonyme de classe terminée et que l'esprit de la loi était respecté. L'instruction est parfois dispensée sur une base individuelle. D'autres fois, on groupe plus

il doit quitter son emploi ou obtenir un congé non payé. Il reçoit une allocation égale aux deux-tiers de son traitement, mais il doit lui-même verser les cotisations pour avantages sociaux--régime de pension, assurance-santé spéciale et même, dans de rare cas, logement--ou y renoncer. Le choix n'est pas difficile à faire.

Nous avons mentionné les emplois disponibles après le cours. A l'heure actuelle, le nombre des emplois permanents disponibles dans la région est assez restreint. Une des col-lectivités, qui possède une population active possible de 150 personnes au total, n'a que 50 emplois permanents à offrir, y compris les emplois de cols blancs: professeurs à divers nive-veaux, infirmières, etc. On peut obtenir un emploi saisonnier dans la construction ou un travail manuel pendant les trois ou quatre mois d'été.

Toutefois il est tout à fait possible que, dans un avenir rapproché, on demande de la main-d'oeuvre en quantité illimitée dans le nord de l'Arctique. Cette situation nécessitera des déplacements de main-d'oeuvre. Comme la plupart des travaux de prospection ont pour cadre des régions désertes et requièrent des employés célibataires qui seront logés dans des camps communautaires, il est inévitable que la plupart des employés qui déménageront seront assez jeunes. Les tendances sociologiques des Inuits vont généralement à l'encontre des déménagements. Les zones de chasse traditionnelles, les liens familiaux et bon nombre d'autres facteurs sont à l'origine du peu de succès des déménagements de longue durée (qu'ils aient été le fait d'une personne seule ou d'une famille). Toutefois, dans les cas où des autochtones ont déménagé au sud ou ailleurs, pour des motifs d'éducation, on a noté que le taux de déplacement permanent était vraiment très bas, même chez les

de l'Éducation de base des adultes, qui suivent des cours l'après-midi et le soir, sont plus âgés; ils se situent dans le groupe d'âge des 30 à 45 ans.

Ces données montrent comment le programme, dans une certaine mesure, encourage l'étudiant plus jeune qui voit dans le C.P.F.P. une occasion de gagner de l'argent tout en augmentant son niveau de scolarité et qui peut aussi le considérer comme une possibilité de s'instruire autrement que par la voie du programme scolaire régulier. La clause d'un an--un an après avoir quitté l'école--n'est qu'un léger obstacle. Cet aspect pourrait avoir, à long terme, un effet négatif sur le profil scolaire de la région. Le nombre des étudiants qui abandonnent prématurément les programmes scolaires réguliers est très élevé. Beaucoup d'entre eux s'inscrivent au programme du C.P.F.P.

Chez les plus jeunes, la question des objectifs professionnels se pose souvent. À ce niveau, beaucoup de jeunes n'ont entrevu ou considéré que des possibilités d'emploi qui existent localement. Leurs buts sont donc limités: devenir commis, conducteur ou mécanicien de matériel lourd, travailleur dans la construction et, pour certains, plombier ou électricien. La plupart de ces postes sont occupés, généralement de façon médiocre, par des parents ou des proches âgés. Les étudiants plus jeunes remettent donc leur choix professionnel à plus tard et indiquent leurs objectifs de façon imprécise ou vague. Les étudiants plus âgés bien qu'ayant des buts professionnels plus clairs, ont moins de chances d'augmenter leur niveau de scolarité, par l'intermédiaire des C.P.F.P. Un travailleur qui occupe un poste au sein du gouvernement illustre la situation embarrassante dans laquelle il peut se trouver. Pour décrocher un certificat, il doit se perfectionner, élever son niveau de scolarité. Toutefois, pour le faire dans le cadre du programme du C.P.F.P.,

plusieurs travaux de construction importants ont procuré des emplois saisonniers aux quelques 35 étudiants du C.P.F.P.; un peu moins de la moitié d'entre eux ont obtenu des emplois soit temporaires, soit de durée plus longue. Quatre d'entre eux ont poursuivi leur éducation ou leur formation.

Pond Inlet, qui a une population de 450 habitants, a connu une situation semblable à celle d'Iglou-lik, sauf pendant l'année 1972-1973, quelque 20 personnes ont obtenu des emplois variés chez Pan Arctic. Les travailleurs concernés doivent vivre hors de leur collectivité 20 jours sur 30.

Pangnirtung, dont la population est de 900 habitants, a un marché du travail limité et un taux d'emploi saisonnier élevé dans le domaine de la construction et dans celui du tourisme. Seulement quatre des 12 étudiants du programme ont trouvé de l'emploi.

Toutefois, la solution aux problèmes de l'Arctique ne peut pas résider uniquement dans l'emploi tant qu'il n'y aura pas assez de travail pour tous. Il peut sembler délicat d'étudier les résultats au départ, mais on peut le faire en tenant compte du contexte sociologique.

La scolarité de la majorité des étudiants du C.P.F.P. semblent en moyenne être celle de la 4^e année. Ce fait provient de ce que la plupart des écoles des villages n'offrent pas de cours au-dessus de la 6^e année. Sans aucun doute, une personne de plus de 25 ans n'a guère eu la possibilité de s'instruire. (La seule instruction reconnue comme scolarité est celle qui est donnée en anglais, la langue du monde du travail. La plupart des Inuits savent cependant parfaitement lire et écrire en leur propre langue.) La majorité des étudiants du C.P.F.P. de ce niveau scolaire ont entre 17 et 24 ans. La plupart des autres étudiants

*Directeur du Service de l'Éducation Permanente et Spéciale,
Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest*

Les C.P.F.P. ont une influence marquante dans la plupart des localités du pays. Dans le présent article l'auteur décrit les effets de ces cours de formation sur le milieu social, économique et culturel de l'est de la région de l'Arctique.

Le programme du C.P.F.P., par-

ainé par Main-d'œuvre Canada, a

été institué en 1971 dans la région

est de l'Arctique des Territoires du

Nord-Ouest. Certes depuis cette

initiative, divers programmes et

méthodes d'éducation de base des

adultes ont été adoptés. Le pro-

gramme du C.P.F.P. a reflété un chan-

gement considérable dans l'atti-

tude du gouvernement et de la popu-

lation. Il s'agissait de cours pour

adultes, dispensés en classe à raison

de six heures par jour, comportant

des allocations, qui augmentaient

ainsi le revenu personnel et collectif.

Mais fait encore plus notable, les

cours symbolisaient, dans l'est de

l'Arctique, le passage de l'éducation

des adultes, axée sur la population,

à la formation professionnelle ori-

entée en fonction de l'emploi.

Le recul ne nous permet pas encore d'évaluer le C.P.F.P. dans l'est de l'Arctique. Aussi, le présent document n'est-il qu'une analyse du programme dans son ensemble, de ses objectifs et de son contenu, dans le contexte sociologique de l'Arctique préindustriel.

Les programmes du C.P.F.P. ont été offerts dans quatre petits villages et deux d'entre eux les ont à nouveau offerts au moins une fois. Frobisher Bay, qui a commencé par le C.P.F.P., a adopté par la suite le Programme des

Frobisher Bay compte une population de 2,400 habitants et a peut-être le marché du travail le plus actif; le gouvernement, dans ses divers aspects, y est le principal employeur. À cause de son importance, de sa population mêlée et de ses débouchés, cette localité attire un certain nombre de travailleurs migrants et est devenue une mosaïque des habitants des colonies du sud plutôt qu'une collectivité homogène. Plus de la moitié des étudiants du C.P.F.P. ont trouvé un emploi et quatre à cinq d'entre eux (un quart environ) ont poursuivi leur formation technique.

Si on ne considère que les chiffres du programme du C.P.F.P., l'on s'aperçoit qu'on a offert environ 125 places à la population. De ce nombre, à peu près 30 personnes ont bénéficié du C.P.F.P. pendant deux ans, ou ont suivi les 50 semaines de formation auxquelles elles avaient droit. Les quatre petits villages regroupaient une population de 4,000 habitants environ. Le nombre des occasions d'emploi ou des possibilités de formation à des métiers particuliers a varié.

Cours préparatoires aux techniques industrielles, qui associe la formation en cours d'emploi et l'alphabétisation fonctionnelle. Le programme a semblé mieux convenir à cette localité où on pouvait obtenir de l'emploi plus facilement et où les gens prenaient un emploi régulier même au milieu du programme.

Iqlooik, qui a une population de 700 habitants environ, a eu un nombre minimal de postes gouvernementaux et d'emplois dans le secteur des coopératives et des services. Depuis peu,

l'élément d'"individualisation" de
l'enseignement programmé tout en
répondant au besoin d'intégration

au groupe exprimé par l'adulte étu-
diant en situation d'apprentissage.

adultes étudiants il convient de noter quelques éléments essentiels.

Premièrement les étudiants sont inquiets lorsqu'ils franchissent les portes d'un établissement d'éducation. Les obliger immédiatement à écrire des tests et à manoeuvrer des cassettes les décourage. Il convient alors de leur accorder un appui moral qui provient de leurs "égaux" ainsi que la compréhension des éducateurs. Il faut qu'ils soient capables de partager avec d'autres les expériences qu'ils vivent. Cela leur man- que lorsqu'ils n'ont devant eux que des livres, des machines ou des papiers.

Voici quelques commentaires des étudiants:

"Le premier jour d'école, je me sentais un peu mal à l'aise car c'était une nouvelle expérience. Je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Ce qui m'inquiétait le plus fut l'attitude des autres; je me demandais comment on m'accepterait et j'étais gêné car c'était un retour à l'école. Mais si je suis venu ici c'est parce que je devais m'éduquer encore plus pour réussir dans la vie. Alors je pourrais affronter n'importe quoi. Ce qui me réconforta c'est que je n'étais pas le seul à penser ainsi puisque nous étions tous dans le même bateau."

"Quand j'ai recommencé l'école, je me sentais inquiet avec le peu de connaissances acquises depuis mon enfance. C'est donc avec l'aide de mes professeurs, et mes recherches à la bibliothèque, qui m'ont permis de mieux connaître la vie et de comprendre l'existence."

Enfin il est indispensable de remarquer que les programmes individualisés sont orientés vers des clients qui savent lire. Plusieurs de nos étudiants sont presque illettrés; ou s'ils savent lire, ils ne

peuvent comprendre le sens d'un travail à faire par écrit. Ces personnes ont un besoin urgent de relater leurs expériences à des personnes qui sont dans la même situation, et cela sans relâche. Pour eux, le fait d'être seul devant un texte, un film ou même écoutant des bandes sonores est une source de découragement. Ils ne comprennent pas beaucoup, se sentent isolés et finalement finissent par perdre tout intérêt. C'est, en définitive, ce qu'il convient d'éviter.

Conclusions

L'enseignement programmé en éducation de base des adultes est chose récente au Collège Algonquin puisque son adoption remonte au mois de septembre de l'année 1971.

Grâce à la précieuse collaboration du ministère de l'Éducation du Québec, l'équipe responsable de l'enseignement du français de base a réussi à mettre sur pied un programme individualisé et pour trois niveaux d'instruction.

L'expérience a permis à l'équipe d'avancer des conclusions "provisaires" sur l'adulte alphabète en situation d'apprentissage et l'enseignement programmé.

Tout d'abord l'on décèle chez lui une certaine inquiétude attribuée à la nouveauté de la situation: il ne comprend pas très bien ce qu'on attend de lui. En deuxième lieu les adultes du programme ne savent pas lire suffisamment bien pour extraire le sens d'un message écrit, ce qui renforce son sentiment d'inquiétude. D'autre part l'on note dans l'ensemble que la gêne présentée au début chez l'adulte tend à s'estomper par les contacts réguliers qu'il a avec son groupe de classe d'étude.

Au terme de trois années d'expérience, l'équipe du programme de français de base cherche à présenter une solution médiane capable de retenir

L'ORIGINE ET LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES DU COLLÈGE ALGONQUIN

Elise Beauregard

Coordinatrice du programme français
de la Section de l'éducation de base,
Collège Algonquin, Ottawa, Ontario

pour perfectionner le programme d'enseignement individualisé. Tous, éducateurs et adultes-étudiants étaient conscients du fait que l'on apprend à des rythmes différents mais tous étaient également persuadés de la valeur éducative du travail en groupe dans le domaine de l'apprentissage.

La réalisation du programme

Le programme scolaire faisait l'objet d'une révision soutenue. On constata sans tarder le besoin d'établir un troisième niveau. C'est alors que le coordonnateur du programme français eut l'heureuse fortune de faire la connaissance de

Miles Micheline Boivin et Huguette Vaillancourt, de la Direction générale, Éducation des adultes, ministère de l'Éducation de la province de Québec. Ces éducatrices, ainsi que M. Pierre Leclerc, directeur du Service des programmes et des examens, apportèrent alors une aide précieuse. Sans la collaboration de ces personnes, le programme français de l'éducation de base des adultes dans la région d'Ottawa serait à la traine parce que, en Ontario, actuellement il n'y a que Northern Collège qui offre un programme similaire et cela seulement à deux niveaux, et depuis janvier 1973.

Les adultes en situation d'apprentissage

Ayant travaillé en équipe depuis près de deux ans, les professeurs de programmes français ont acquis une expérience valable dans le domaine de l'individualisation des programmes. En ce qui a trait au mode cognitif des

L'équipe responsable de l'enseignement du français de base décrit brièvement leur programme individualisé et pour trois niveaux d'instruction, mis sur pied grâce à la précieuse collaboration du ministère de l'Éducation du Québec. Développement du programme de français

Dans ses débuts l'éducation de base des adultes à tous les niveaux dans la région d'Ottawa a été principalement orientée en fonction des besoins de la communauté anglaise. Toutefois, à mesure que les programmes se développaient, les administrateurs convenaient d'établir un programme parallèle en français.

En septembre 1971, l'autorisation fut accordée d'établir un projet pilote d'enseignement en français. Au début, deux professeurs furent embauchés et des cours en français furent offerts aux deux premiers niveaux, soit l'équivalent de la première à la dixième année. Les programmes d'études en communauté, en mathématiques et en sciences naturelles suivaient de près ceux que dispensait le secteur anglais.

Dès le début, on a remarqué que les adultes du programme français formaient un groupe homogène ce qui facilita la réalisation du matériel programme. Les professeurs, maintenant au nombre de cinq, travaillaient continuellement à l'organisation de cahiers de travail

couragement et de coordination de leur travail.
 (12) L'utilisation des mêmes locaux comme centres d'examen pour les élèves désireux d'obtenir un certificat de fin d'étude.

NOTES

1. Cet article a été publié en premier lieu sous le titre "Perspective générale d'un programme ouvert de C.P.F.P." dans *Canadian Open Adult Learning Systems* (Méthodes canadiennes d'éducation permanente ouverte), Centre de recherche et de développement en matière de formation, ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, Prince-Albert (Saskatchewan). La notion de "programme ouvert" semble vouloir s'appliquer à d'autres éléments du P.F.M.C., à savoir par exemple; la compétence professionnelle; ainsi, dans le présent article l'on a étendu l'applicabilité de cette notion à d'autres éléments du P.F.M.C.

2. *SLADE: Basic Learning for Adult Development* (Enseignement de base pour la formation de l'adulte), Prince-Albert, Saskatchewan.

La télévision est considérée comme un outil didactique valable pour les raisons suivantes :

- (1) L'ampleur possible de l'auditoire.
- (2) L'intensité de l'impression causée par la manière dont les acteurs de l'émission résolvent leurs problèmes.
- (3) Le pittoresque qui peut être apporté à un large éventail de sujets.
- (4) La variété des moyens utilisables pour inciter le téléspectateur à penser et à agir.
- (5) La possibilité de donner un grand développement à la partie scolaire du P.F.M.C. ouvert et à l'acquisition des compétences pour résoudre les problèmes, en vue desquelles les émissions ont été conçues.

Radio diffusion

Pour utiliser pleinement ce moyen, on pourrait recourir à la télévision pour informer l'ensemble de la collectivité des difficultés qui se posent à chacun en matière d'emploi. On pourrait employer à cette fin des séries d'émissions hebdomadaires d'une demi-heure et les diffuser de nouveau un autre jour de la semaine, à une autre heure.

La radio est un moyen d'information très intéressant qui peut être utilisé pour obtenir une participation maximale. Comme l'heure de radio revient moins cher que l'heure de télévision, il est logique d'employer la radio pour connaître les réactions de la collectivité toute entière.

Dans un double but d'enseignement et de publicité, les émissions de radio peuvent servir de supplément à la partie télévisée du programme. Elles pourraient, par exemple, être diffusées une fois par semaine pendant une demi-heure. Comme l'heure de l'émission ne pourrait convenir à tous les auditeurs, la même émission

sion devrait être diffusée de nouveau un autre jour à une autre heure. Au début l'émission de radio servirait à obtenir la réaction de l'étudiant vis-à-vis de l'émission télévisée. Ensuite il pourra téléphoner et donner spontanément ses impressions en ce qui regarde ses études.

En conclusion, un P.F.M.C. ouvert devrait comporter :

- (1) Des émissions radiotélédiffusées pour engager les gens à s'inscrire aux cours de formation et à les suivre avec persévérance;
- (2) Des émissions consacrées à l'enseignement de certains sujets;
- (3) Du matériel pour l'étude à domicile : des cours par correspondance, des bandes magnétoscopiques audio, des disques vidéo et autre matériel audio-visuel;
- (4) Des centres locaux pour faciliter l'étude et où l'étudiant pourrait obtenir les conseils d'un directeur d'étude; on y trouverait aussi des tests de placement et du matériel d'enseignement.
- (5) Un système d'entrée et de sortie continue.
- (6) L'accessibilité au cours assurée à tous les citoyens.
- (7) Des allocations de formation en cas de nécessité.
- (8) Pour certains élèves, le paiement de la formation professionnelle par le ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration, à titre de frais de services.
- (9) La possibilité pour l'élève d'étudier quand et où il le désire, ce qui lui permet de recevoir l'aide éventuelle de son propre milieu;
- (10) Des centres de consultation à installer dans les bibliothèques ou les écoles locales; selon le besoin les élèves pourraient s'y adresser pour se faire guider dans leur étude.
- (11) Un système de liaison téléphonique permettant aux élèves de demander plus de renseignements ou d'explications aux directeurs d'étude facilitant ainsi le processus d'enseignement.

de textes qu'il pourrait emporter chez lui. Chaque sujet comprendrait les objectifs à atteindre, le matériel à utiliser, les activités suggérées et la désignation d'un élève comme évaluateur.

À la fin de chaque leçon, l'élève remplirait une fiche de progression, où il se noterait lui-même à l'aide d'une grille de réponses. Il consulterait alors la partie de la fiche de progression intitulée "matière à étudier", qui, à partir des réponses erronées, le guiderait pour:

- (1) Passer à la leçon suivante;
- (2) Revoir certains points de la leçon;
- (3) Consulter le directeur d'études pour plus d'information.

Dans certains centres, l'ordinateur pourrait effectuer la notation des tests et prescrire à l'élève des travaux de correction ou d'autres tâches. L'élève enverrait ses réponses pour le contrôle de progressions de la leçon à un ordinateur où lui serait attribué une note. Des lettres et des enveloppes-types seraient fournies à cette fin. L'ordinateur serait programmé de manière à:

- (1) Relier chaque question de la fiche de progression de la leçon au sujet correspondant abordé dans la leçon;
- (2) Identifier les numéros de pages d'un ouvrage de référence autre que le manuel de cours, pour chacun des sujets étudiés;
- (3) En fonction du nombre de réponses erronées pendant une période donnée, déterminer la matière à étudier par l'élève. La fiche de contrôle de progression de la leçon et les conseils d'étude seraient envoyés à l'élève.

Le programme de "radio-télédiffusion" Pendant quelque vingt ans, les

universités et les collèges communautaires ont donné, au moyen de la télévision, des cours "crédités". On a pu noter récemment un accroissement significatif du nombre d'établissements donnant des cours grâce aux médias d'information; c'est le résultat de la large publicité faite à l'"Université ouverte" d'Angleterre. Il faut noter cependant que, pour 10 à 20,000 utilisateurs, le nombre des élèves inscrits peut ne pas dépasser 145. Il est clair que nombre de personnes suivent le cours en qualité d'auditeurs sans intention d'obtenir de diplôme. Il est tout à fait souhaitable que les émissions radio-télédiffusées puissent atteindre deux auditoires, bien que les non-inscrits ne contribuent pas aux frais. Inévitablement, surgira la question de savoir si un programme de formation de la main-d'oeuvre devrait être radio-télédiffusé et quels sujets ou thèmes devraient être ainsi mis en ondes. La valeur d'une émission strictement didactique dans le domaine des mathématiques, par exemple, pourrait se révéler discutable, car elle forcerait les téléspectateurs à suivre un rythme d'étude pré-déterminé, ce que l'enseignement personnalisé s'applique à éviter. Il est peu probable que la radio-télédiffusion puisse être aussi efficace que les instruments didactiques fournis par le centre d'enseignement; de plus le coût en serait certainement plus élevé.

La puissance des moyens d'information en matière de formation des adultes a été démontrée par la Société Radio-Canada et par l'Office national du film. Ils peuvent présenter des documents d'actualité pour informer les citoyens et les encourager à agir de manière constructive. Pour des radio-téléspectateurs adultes à l'étude, les séries documentaires d'un P.F.M.C. ouvert devraient porter sur l'intégration à la population active, sur la difficulté et la possibilité de trouver un emploi, de le garder et d'y progresser.

par sa nature même, accessible à tous et en tout temps car il utilisait les moyens de radiotélédiffusion. Il serait si ouvert que l'étudiant pourrait commencer à tout moment du cours. Ceci est possible seulement avec l'instruction individuelle et les programmes de cours à inscription continue utilisés de plus en plus au Canada.

Le Centre d'enseignement

Le rouage essentiel d'un P.F.M.C. ouvert serait donc un "centre de contre", mi-école, mi-bibliothèque, une sorte de cafétéria des études. Ce Centre d'enseignement disposerait de matériel didactique destiné aux adultes de la 1^{ère} à la 12^e année de scolarité; son contenu serait sous une forme individuelle, pour que l'élève puisse apprendre ce dont il a besoin de savoir et ce qui lui est prescrit. On retrouverait les outils d'auto-instruction pour l'assimilation des mathématiques, des communications, ainsi que pour développer les habiletés suivantes: le raisonnement, les relations interpersonnelles et le travail manuel; on pourrait utiliser nombre de média pour diffuser cet enseignement. Ils seraient adaptés à la nature du sujet principal, aux divers modes d'apprentissage des adultes et aux nombreuses possibilités éducatives offertes par les moyens de communication de masse. C'est ainsi, par exemple, que pour les mathématiques et les communications on pourra recourir au matériel imprimé. Les mathématiques pourraient être enseignées aux illettrés au moyen de bandes sonores enregistrées (comme dans le Programme BLADE d'enseignement de base pour la formation de l'adulte).² On pourrait aussi recourir aux cassettes de bandes enregistrées pour développer la compétence auditive. Les mathématiques pourraient s'enseigner également à l'aide de projections fixes ou animées. Tout ce matériel serait emballé et livré à domicile par le service des cours par correspondance.

- Le centre d'enseignement pourrait:
- (1) Fournir des locaux pour l'inscription des élèves;
 - (2) Servir de centre d'examen;
 - (3) Offrir aux élèves un milieu d'enseignement disponible aux moments qui leur conviennent;
 - (4) Mettre à leur disposition des aires de travail et des pupitres à usage individuel, une salle d'étude pour petits groupes; leur faciliter l'accès aux vidéo-cassettes, aux audio-cassettes, et à tout le matériel imprimé, y compris aux ouvrages de référence et aux leçons par correspondance;
 - (5) Leur assurer l'assistance d'un directeur d'étude qui aura pour fonction de:
 - a. Faire remplir à l'élève, au commencement du cours, un questionnaire-inventaire de placement;
 - b. Jouer le rôle de conseiller auprès des élèves;
 - c. Contrôler par téléphone leurs progrès, surtout s'ils suivent un cours par correspondance;
 - d. Mettre à la disposition de ceux qui ont besoin de leçons supplémentaires un enseignement individuel ou en groupe restreint;
 - e. Leur accorder au besoin des entretiens téléphoniques;
 - f. Les soumettre à des tests;
 - g. Leur apprendre à se servir du matériel didactique que le centre d'enseignement met à leur disposition.

En s'inscrivant, l'élève remplirait un questionnaire de placement inventorientant d'un côté les compétences qu'il a acquises et qu'il n'a donc pas besoin de "re-apprendre" et, de l'autre, les compétences qui lui restent à acquérir. Le directeur d'étude donnerait à l'élève un certain nombre de sujets obligatoires à étudier. Ce pourrait se faire à l'aide de disques, de bandes enregistrées, de livres d'exercices et

rapport au système actuel de transmission de la formation professionnelle. Ouvert, le P.F.M.C. pourrait:

- (1) Mettre l'instruction à la portée de beaucoup de gens qui n'y ont pas accès, mais qui ont cependant besoin de formation pour s'intégrer à la population active;
- (2) Séparer le "bien-être social" (allocations) de la "formation";
- (3) Assurer des normes d'instruction plus élevées et de niveau unitaire;
- (4) Donner de l'instruction à ceux qui travaillent, mais qui ont besoin de s'instruire davantage pour progresser dans leur activité;
- (5) Susciter dans la masse une disposition pour le savoir et la compétence;
- (6) Faire bénéficier des avantages de la radiotélédiffusion (radio, télévision et transmission par satellite) les organismes provinciaux pour fournir, dans les centres régionaux et locaux, le conseil professionnel, l'enseignement et les services de répétiteurs;
- (7) Étendre le bénéfice du programme à tous les membres de la population active;
- (8) Reléver, pour lui permettre d'accéder à un meilleur emploi, le niveau d'étude du travailleur qui, exerçant une activité marginale, ne veut pas "s'abaisser" à recourir au bien-être social et en est réduit à subsister tant bien que mal avec un salaire minimal;
- (9) Étendre le bénéfice du programme aux régions reculées où la population est clairsemée;
- (10) Permettre aux membres d'une même famille d'étudier ensemble et de s'entraider;
- (11) Mettre au point divers modes d'enseignement, en utilisant, par exemple, les présentations audiovisuelles à la télévision, le travail avec papier et crayon et les travaux pratiques individuels

- (12) S'adapter aux temps libres des personnes qui travaillent par équipes de roulement et qui doivent étudier à des moments différents;
- (13) Mettre le service à la disposition des mères et des maîtresses de maison qui projettent de réintégrer la population active, mais ont besoin de formation;
- (14) Donner la formation aux internes qui ne peuvent assister aux cours; L'actuel P.F.M.C. exclut certaines catégories de personnes parce qu'elles entraînent le paiement d'allocations de formation. Par exemple, le versement d'une allocation est sujet aux limitations suivantes:

- (1) Il doit s'agir d'une formation à plein temps, alors même que nombre d'éducateurs jugent plus efficace l'étude à mi-temps;
- (2) Les travailleurs exerçant un emploi et désireux de relever leur niveau de compétence sont exclus, à moins qu'ils n'abandonnent le travail.

S'il est vrai que les allocations de formation ont apporté beaucoup à des centaines de milliers de Canadiens inscrits au P.F.M.C., le programme de soutien du revenu, facilitant ainsi le programme de formation, l'a d'une certaine façon, limité. Certaines personnes peuvent, bien entendu, recevoir la formation sans allocations, mais, même dans ce cas, plusieurs de ces mêmes limitations s'appliquent (ils ne peuvent, par exemple, suivre des cours à temps partiel, alors même que les programmes actuels de cours à inscription continue le permettent tout à fait).

En supprimant la limitation causée par les allocations de formation, il devient pleinement possible d'étendre le bénéfice du programme à beaucoup de gens; et ceci pour leur plus grand bénéfice et celui de l'économie du pays.

Un programme canadien de formation de la main-d'œuvre "ouvert" serait,

UN PROGRAMME "OUVERT" DE FORMATION DE LA MAIN-D'OEUVRE DU CANADA (P.F.M.C.): QUELLES SONT SES POSSIBILITÉS?

Stuart Conger

Directeur, Centre de recherche et de développement en matière de formation
Prince-Albert, Saskatchewan

On a déjà suggéré d'apporter plusieurs modifications au P.F.M.C.; le concept développé dans le présent article est une nouvelle suggestion en ce sens. Il s'agit avant tout de susciter la discussion sur un sujet intéressant et controversé; on n'y verra en aucune façon un projet officiel du Ministère en la matière.

Introduction

Au cours des dernières années, le mot "ouvert" a revêtu une acception particulière en matière d'éducation. L'école "ouverte" laisse aux élèves la liberté d'approfondir des sujets d'intérêt spécial pour lesquels les classes traditionnelles ne prévoient ni temps ni place dans les programmes d'étude. L'université "ouverte" est une institution d'enseignement supérieur qui dispense l'ensemble ou une partie de ses cours au moyen de la radiotélédiffusion.

L'"université ouverte" du Royaume-Uni, (appelée en Grande-Bretagne université pour tous) est le prototype de beaucoup d'établissements nord-américains. Elle constitue la meilleure illustration du mot "ouvert". Dans une certaine mesure, ces établissements indiquent par ce terme leur intention d'utiliser de plus en plus la radio et la télévision pour la transmission de leur enseignement. Dans le contexte britannique, cependant, dire d'une université qu'elle est "ouverte" signifie qu'elle admet tous les adultes, quels qu'ils soient leurs antécédents scolaires, et même s'ils n'en ont pas.

L'un des traits significatifs du programme britannique est qu'il se présente comme un nouveau système d'enseignement comprenant plusieurs éléments:

- la radio,
- la télévision,
- l'enseignement par correspondance, - des enregistrements sur bandes en cassettes,
- des centres régionaux de conseil professionnel et d'instruction,
- des répétiteurs dans les centres locaux,
- des sessions d'été de courte durée.

Le nombre des étudiants inscrits à l'"université ouverte" approche 50,000, et l'on s'attend à ce que le coût par étudiant soit voisin de 20% du coût de l'enseignement universitaire traditionnel.

Les éléments de ce système ne sont pas exceptionnels en eux-mêmes, bien que quelques cours excellents y aient été dispensés; l'innovation la plus significative consiste en leur intégration dans un nouveau système de transmission de l'enseignement accessible à tous les citoyens désireux d'en bénéficier.

ICI, une question évidente se pose: un système ouvert constituerait-il une solution de remplacement au programme actuel de cours préparatoires à la formation professionnelle? Un tel programme serait accessible à tous les adultes intéressés, comporterait un horaire de travail variable et présenterait plusieurs avantages uniques par

personnes intéressées par le
développement professionnel des
éducateurs.
Veuillez communiquer avec nous à
l'adresse suivante:
W. Michael Brooke
Rédacteur en chef
de la Revue C.P.F.P.
Ministère de la Main-d'œuvre
et de l'Immigration
325, rue Dalhousie
OTTAWA (Ontario) K1A 0J9
Gérard Clam - Rédacteur-Adjoint

toute épreuve" que puisse suivre
l'instructeur du programme de for-
mation, bien que certaines techni-
ques et certains moyens établis
aient fait leurs preuves et qu'il
soit utile de les intégrer au pro-
gramme. L'expérimentation est donc
indispensable et il faut faire
preuve d'imagination et d'intui-
tion pour utiliser la somme d'in-
formation disponible mais dispersée.
Ici, la présente Revue peut jouer
un rôle puisque'elle s'est donnée
pour objectif principal de cumuler
les expériences novatrices de ses
lecteurs et de les dissimiler aux

permettront, premièrement, d'évaluer ses besoins dans ces trois domaines à un moment donné et, deuxièmement, d'acquiescer les compétences nécessaires relatives à ces domaines. On insiste tout particulièrement sur la nécessité d'acquiescer pratiquement et systématiquement la compétence nécessaire dans les 2^e et 3^e domaines (c'est-à-dire les aptitudes et la capacité de communiquer avec les étudiants) ainsi que sur la nécessité de connaître la théorie sous-jacente à ces domaines.

Les moyens de satisfaire les besoins

Il faut de nouvelles techniques et de nouveaux moyens, dont certains sont actuellement mis au point, pour permettre l'acquisition de compétences dans ces domaines. Deux des méthodes les plus courantes sont l'analyse de l'interaction et le micro-enseignement qui permettent aux enseignants de connaître les réactions manifestées par les participants à l'acte éducatif. Une fois familiarisés avec les techniques relativement simples qui servent à appliquer ces deux méthodes, les enseignants sont libres de les utiliser selon le besoin.

Il existe des méthodes susceptibles d'inculquer les compétences et le type d'enseignement souhaités plus efficacement que les présentations abstraites sur la pédagogie; mentionnons, notamment, le laboratoire-classe, le matériel audio-visuel (par exemple, la télévision en circuit fermé, les bandes magnétiques, les films), l'enseignement à l'aide de divers moyens d'information, les visites, les échanges ou le recyclage en cours d'emploi. Grâce à leur souplesse d'emploi, la plupart de ces méthodes permettent la programmation personnelle.

La formation des instructeurs d'adultes et les nouvelles tendances

Quels effets ces tendances ont-

elles sur la formation des instructeurs du P.F.M.C.? Premièrement afin de répondre aux besoins des instructeurs d'une façon continue, on peut adopter une méthode ouverte et ainsi étudier la possibilité de fixer les périodes de formation en dehors des "classeuses" six semaines durant l'été ou de la "réunion du mercredi après-midi" pendant l'hiver. Deuxièmement, si l'on pousse le perfectionnement dans les trois directions déjà mentionnées nous verrons peut-être se formuler de nouveaux besoins, auparavant à l'état latent, qui demanderont, alors, satisfaction. Ainsi, un instructeur en formation professionnelle peut, après l'évaluation de ses besoins, trouver nécessaire de retourner en usine pour apprendre les dernières techniques de son domaine, tandis qu'un autre possédant suffisamment de "compétences" peut s'apercevoir qu'il lui faut apprendre d'autres techniques d'enseignement pour mieux communiquer avec ses étudiants. Les nouveaux venus, d'un autre côté, ont peut-être besoin d'un programme tenant compte des trois composantes.

Troisièmement, certaines des méthodes nécessaires pour atteindre les objectifs seront sans doute moins conventionnelles que celles employées dans le système traditionnel. Par exemple, des retours plus fréquents en entreprise ou en usine, plus d'échanges ou plus de visites aux institutions sociales et aux établissements de formation, aux agences, aux ministères et aux services gouvernementaux.

Quatrièmement, bien qu'un programme "ouvert" doive être assez souple pour correspondre aux besoins de chacun des instructeurs, sa souplesse n'est possible qu'au sein d'une structure bien organisée et bien définie à l'intérieur d'un programme élaboré d'une façon systématique.

Choix du modèle

Il n'existe pas de modèle "à

La formation "ouverte" des instructeurs

Le concept de la formation et de l'éducation "ouvertes" a déjà été mis en application au Canada dans des programmes aussi uniques en leur genre que le Antigoniash Movement, Citizens Forum et TEVEC. Ce n'est que tout récemment cependant, qu'on a couramment employé le terme "ouvert" pour désigner les programmes ayant peu ou pas de contraintes administratives, de durée ou d'emplacements précis, ni de programmes d'enseignement rigide et qui adoptent un modèle d'enseignement personnalisé. Ces nouvelles méthodes d'enseignement appellent évidemment une formation complètement ouverte des instructeurs et leur ouverture sert de base à l'élaboration de modèles de formation des instructeurs.

Les lignes de force de la formation des instructeurs sont donc orientées vers des programmes personnalisés dominant à l'instructeur une grande latitude pour déterminer ses propres besoins et objectifs ainsi que les moyens à employer.

Besoins en formation des instructeurs

Beaucoup de récents modèles de formation des instructeurs définissent trois domaines qui se chevauchent, mais restent distincts, et où se concentrent les besoins en perfectionnement professionnel. Il s'agit:

- (1) Des connaissances du sujet traité;
- (2) Des aptitudes à l'enseignement;
- (3) De l'habileté à communiquer avec les étudiants.

La documentation récente sur ce sujet montre l'importance de fournir à l'instructeur des moyens qui lui

En dépit du progrès phénoménal qui s'est fait sentir dans le domaine de l'enseignement et de la formation, on a introduit très peu de mesures innovatrices dans la formation de l'instructeur. Et c'est particulièrement vrai dans la formation des éducateurs pour adultes ou l'on retrouve encore nombre de méthodes traditionnelles et rebatues. Sans pour autant abandonner les pratiques saines et établies le professeur qui oeuvre en milieu adulte se doit d'explorer davantage les possibilités de changement à son programme de formation professionnelle.

L'élaboration et le maintien de programmes efficaces de formation des instructeurs engendrent de nombreuses difficultés. En éducation et en formation, rares sont les domaines offrant plus de complexité et de matière à débat que celui du perfectionnement professionnel. C'est d'ailleurs en partie pourquoi le contenu de certains programmes a été restreint en limitant ainsi la portée des réussites.

Depuis quelques années, des tendances créatrices font cependant leur apparition en formation des instructeurs. On utilise avec succès des méthodes pour remplacer les moyens traditionnels d'information: les conférences, et les séances pratiques non dirigées ont déjà fait leurs preuves. Ces tendances semblent correspondre beaucoup mieux aux objectifs *essentiels* de la formation des instructeurs et de nouvelles méthodes pour atteindre ces objectifs sont actuellement à l'étude. Le présent exposé se propose d'étudier brièvement certaines de ces tendances.

TABLE DES MATIÈRES

Page

Editorial	1
Un programme "ouvert" de formation de la Main-d'oeuvre du Canada (P.F.M.C.): Quelles sont ses possibilités -- Stuart Conger	7
L'origine et le développement du programme français de l'éducation de base des adultes du Collège Algonquin -- Elise Beauregard	10
Le C.P.F.P. dans l'est de l'Arctique -- D.R. MacNeill	14
Fer de lance -- Un projet conjoint de l'Université de Sherbrooke, du Collège de Sherbrooke et de la Commission scolaire régionale de l'Estrie	18
Améliorez votre enseignement grâce aux auxiliaires visuels -- "Techniques for Teachers of Adults"	22
Formation continue-à-distance -- Richard Rancourt, Yves Lauzon ...	28
Oo-za-we-kwun: Dynamique de la vie et formation industrielle en entreprise à l'intention des familles indiennes au Manitoba -- André Renaud	35
L'évaluation dans l'enseignement des langues aux immigrants du Québec -- Marcel Vailançant, Micheline Sauriol-Benoist, Jean Hanna	39
Formation préparatoire à l'emploi - Prince-Albert -- Melvyn L. Curniski	43
Apprendre à être: Le monde de l'éducation aujourd'hui et demain -- Alan Thomas	47
À lire, à retenir	50
Ouvrages recommandés	

Les articles de ce périodique ont été choisis en raison de leurs possibilités en matière de formation professionnelle à l'endroit des personnes qui prennent part aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle (CPEP) et à des programmes connexes. Toutefois, les opinions et les vues exprimées dans ces articles ne sont pas forcément celles qui sont prônées ou endossées par le ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration.

LA REVUE C.P.F.P. Cours préparatoires à la formation professionnelle

Publiée par la Direction du perfectionnement et de l'analyse des professions et de la formation, Division de la recherche et de la planification stratégique, ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration, Ottawa, à l'intention des personnes intéressées aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle.



Main-d'œuvre et Immigration

Manpower and Immigration

Robert Andras, Ministre

Robert Andras, Minister

LA REVUE C.P.F.P.

Cours préparatoires
à la
formation
professionnelle



Main-d'œuvre
et Immigration

Manpower
and Immigration

Vol. III, No 1
Août 1974.

B.T.S.D. REVIEW

Basic Training
for Skill Development

CA/MI

- B17

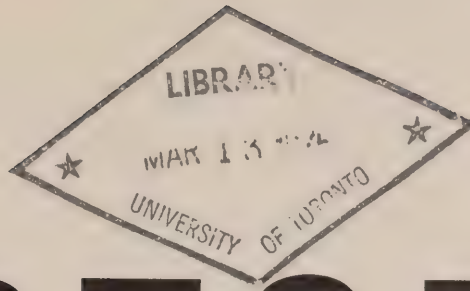
Current Contents
Publications

Vol. III, No. 2
February 1975.



Manpower
and Immigration

Main-d'œuvre
et Immigration



B.T.S.D. REVIEW

Basic Training for Skill Development

Issued by the Manpower Training Branch, Manpower Division, Department of Manpower and Immigration, Ottawa, for those engaged in the Basic Training for Skill Development and related Programs.



Manpower and Immigration

Main-d'œuvre et Immigration

Robert Andras, Minister

Robert Andras, Ministre

CONTENTS

	Page
Editorial	
Literacy and Citizenship -- Serge Wagner	1
Education Lasts a Life-Time -- Rachel Tremblay	9
Education and Politics -- Paul Lengrand	11
The Montreal Basic Job Readiness Training Experiment -- The Participants and Leaders of the Experiment	13
Ways to Improve Your Teaching -- Techniques for Teachers of Adults	20
Readers' News	23
Adult Basic Education in Manitoba: An Overview -- Tom Mohammed	28
Our First Course in Basic Job Readiness Training -- Peggy Wilson	31
A Brief Statement of Confluent Education: Philosophy and Practice -- John Ekstedt	33
Human Relations in Adult Basic Education: A Curriculum of Student Concerns -- Vonnice Gannon Grafton	36
Counselling in Adult Basic Education: As It Really Is! -- John N. Neufeld	40
Student Attendance and the Child Development Center - A Research Abstract -- R.F. Gaffney	47
Recommended Reading	48

The articles in this periodical have been selected for their potential value in helping the professional development of those engaged in the BTSD and related programs. The Department of Manpower and Immigration, however, does not necessarily support or encourage the views and opinions expressed in them.

EDITORIAL

In this issue you will notice quite a comprehensive set of articles from our colleagues in Manitoba. Your reactions to this approach of concentrating on the activities of a particular province or area would be greatly appreciated. If you do like it, with your help, we should be able to develop further issues along these lines. Thanks for this issue go to all contributors, and to Tom Mohammed (Consultant, Department of Colleges and University Affairs) and Fausto Yadao (Supervisor, ABE, Red River Community College) of Manitoba who coordinated the contribution from their province.

Since the first BTSD Review was published in June, 1972, seven issues have been produced. We feel, and our readers' comments support us, that the Review has become an important source of information for adult basic educators across Canada. Among other developments, we are now drawing largely on original contributions of Canadian authors and, despite a slow start, an increasing number of these are Francophones.

Our original decision to concentrate on BTSD-ABE was, we think, a proper one, as it allowed us to focus on one field of training in which an interchange of ideas was urgently needed. Now however, the circumstances have changed. BTSD-ABE has made great strides over the past 2-3 years, and the need for publicity is now equally as evident in the other forms of adult training as it is in BTSD-ABE. Another important change is the trend away from the artificial barriers between training components (e.g. ABE, Life Skills, Vocational Training); towards a more integrated training plan for individuals in

which their needs, rather than the systems, are being served. These factors, and the comments of our readers, provincial authorities and our own departmental staff indicate that both broader coverage and a more flexible vehicle are required to serve the information needs of Canadian adult educators and trainers. We will begin that process of change in our next issue. At the same time, the BTSD Review will acquire a new name and format.

In re-examining our contribution in this field, we have concluded that the objectives we set in establishing the BTSD Review are still valid, but have become more clearly defined. For our new publication, the objectives are:

- to provide innovative ideas in the theory and practice of adult education and training;
- to establish a forum for constructive consideration of topics in this area;
- to explain manpower training policies and programs of this department and those of other organizations.

We have concluded that a single type of publication could not satisfy all of these objectives and, consequently, are developing plans for a flexible system of publications. Central to this system will be the replacement of the BTSD Review by a quarterly journal still to be named. This journal will help serve the general publication needs of adult trainers. In addition, special issues will be published when needed. These could concentrate on a topic (e.g. educational sciences), a reader-ship group (counsellors) or an event

(a conference). Special issues will probably be distributed on a limited basis. Finally, a newsletter that will focus on current events will be published as needed.

Any publication, however, appealing it may look, is only as good as the written word in it. Therefore, a concentrated effort will be made to solicit and attract a variety of material (e.g. articles, reviews, news items, abstracts) of the very best calibre. Two approaches will be used to reach this objective. First, honoraria will be paid for all contributions used. These honoraria will be comparable with similar professional and technical journals. Secondly, more resources will be used to establish and maintain formal and in-

formal channels of communication with potential authors. In this way those with something important to say in adult training and related fields will be made aware of our publication needs, and will be encouraged to submit material.

The first issue of the new publication will be distributed in the early spring. With your support and contributions, it should become a major source of information on adult training.

W. Michael Brooke
Editor, BTSD Review
Department of Manpower and Immigration
305 Rideau Street
Ottawa.

I N M E M O R I A M

With deep regret, I have to announce the recent accidental death of our close colleague and Associate Editor, Gérard Clam. As many of you know, he was responsible for the French component of the BTSD Review, which he was developing most successfully, and I had looked forward to having his invaluable assistance in developing our new publications. Gérard was an extremely knowledgeable and dedicated adult educator. Among his main goals, was the strengthening of communications and understanding between French and English-speaking adult educators through our publications, and through associations to which he had recently committed himself. We miss him greatly, but hope that, by his example, we can continue his work.

W. Michael Brooke

LITERACY AND CITIZENSHIP

The Experiment of Carrefour (Crossroads)
Pointe St-Charles Community Education

Serge Wagner

*Coordinator, "Crossroads" Community Education,
Montreal*

Identifying the real needs of the disadvantaged is one of the major problems facing program developers. This article describes the rethinking and radical changes that were needed to make a program for the disadvantaged in Montreal more effective.

In the fall of 1967, a group of illiterates in Pointe St-Charles--a working class area situated close to downtown Montreal--left the public school where they were enrolled in night courses. They grouped together and formed a citizens committee to establish courses that would be better adapted to their situations. These workers were the core of what eventually became the community education experiment called "Crossroads" which took place between 1968 and 1973 and attracted nearly 500 illiterates in the community.

Rather than attempt to relate the literacy project carried out by "Crossroads" Community Education in a strictly chronological order of events, this article is intended to be a critical review of the experience, to try to penetrate and assess the significance of the various stages of the literacy project.

The Start: Helping Out

The initiative of the group of illiterates who originated the pro-

ject was quickly appropriated by benevolent souls in the community--social workers, nuns, women's groups, representatives from the school board. These well-meaning people resolved to take charge of the experiment. They had suddenly realized that there were, in fact, many illiterates in the neighbourhood (almost 15 percent of the neighbourhood adult population, or more than 1,500 people). The founding committee adopted a basic goal: "developing the individual's potential by trying to give the greatest possible number of illiterates access to elementary education."

This was the liberal ideology that presided over the birth of the experiment. The committee took its orientation from the "individual academic upgrading" philosophy--as though by the mere act of literacy, an illiterate could solve his problems. This goal went hand in glove with a "psychologizing" and paternalistic attitude: illiterates were unfortunates, to whom security and dignity must be given through literacy training. Educators succumb to this leitmotif all the more easily because working with illiterates is a morale-building experience for the instructor: in our highly literate society, illiterates are very dependent beings. Illiterates felt this dependency much more "in the classrooms" than among their peers: during courses, those who knew nothing and had nothing (no job, little money,

many debts) were suddenly faced with a well-meaning person (the teacher) who knew everything--who could read, write, and speak well, who had knowledge, savoir-faire, etc.

Adapting School for Adults

The team soon began to question the official courses in elementary education which are so obviously unsuitable: the methodology, programs, and textbooks were designed for children. Hence this curriculum, which is out of touch with the life of the adult because of its vocabulary and situations, was rejected. It was a matter of creating an atmosphere for adults: using their every day reality, we tried to construct material with which they could identify. Textbooks specifically for adults were produced. However, all this energy devoted to methodological problems and short-term pedagogical aspects did not give us an overall understanding of the problem. Nor did it in any way change the social implications of this literacy process. In a way, functional effectiveness was being promoted, but the function itself was not changed.

Textbooks

Take, for example, the contents of textbooks written for adult illiterates. Though space does not per-

mit a complete investigation, we can say, at the very least, that the perception of the world which appears in these textbooks is fascinating. Nature occupies a large part in this world. There is the "paradise lost", with its peaceful lakes, its flowers, its sturdy trees, its majestic mountains: "a peony bloomed after the rain"¹, "the sun appeared and everything was bright"² and, while "the first star lights up"³, "all around, under the branches, you can hear the good Lord's insects singing"⁴; "happiness is here, really close, everything is order and peace"⁵.

The cat is out of the bag: in this world there is order and peace (read "law and order"). In this idyllic world, each person must stick to his part and be satisfied with his lot:

We are all parts of this machine, this society, and, because of this, it is our responsibility to see that it runs smoothly. Good doctors, carpenters, plumbers, and teachers are indispensable and deserve our respect. If each of us excels in his job, we shall fulfil our role in society.⁶

One realizes that problems exist. But, very fortunately, there is an answer for everything. Thus the student will learn the correct way of saying things:

DON'T SAY:

Je m'ai trompé

Maîtresse

Je suis off

Baloné

Binne

SAY:

Je me suis trompé

Professeur ou institutrice

Je suis libre (sic)

Mortadelle

Fève ou haricot⁷

The same applies in society. The working world is admirably described:

The workers work five days a week, their weekly wages are roughly ninety-five dollars. The sixth and seventh week-days are their days of rest; they do some travelling...The father's wages provide food, housing, clothing, medical expenses and recreational expenses for the entire family.⁸

If the reader wonders how people can manage on such wages, lesson 12 offers an exercise suggesting a balanced budget for a young couple with two children whose weekly family income is \$100.

Unfortunately there are black sheep in the working class who do not work, who do not contribute the effort which society expects from them. If the capitalist system does not work well it is because of those individuals who have become marginal, and not the system's responsibility. Let's listen to the comments of "Guy, discouraged":

I worked for a year and then I was laid off. I've been unemployed for the last six months. I frequently made visits and calls to the Manpower Centres. They never had anything for me. It is unbelievable how six months of idleness can destroy a person. We are all the same: six long months with nothing to do except meet with friends, sleep, watch T.V., hitchhike, look at girls.

It is discouraging to hear your parents say that you are good for nothing and that you are not looking for work, that if you really wanted work you would find it, to feel that your friends and your neighbours think the same thing.

After a while you realize that they are right because you no longer make the necessary efforts... you are sponging off your parents. That's not a good feeling. You catch yourself thinking that you're on the scrap heap and... you're only 19 years old.⁹

In fact these textbooks are tracts to train and domesticate the working class (to which they are exclusively addressed) to fit into the capitalist system. Everything suggested in it is based on performance and productivity. They even propound the notion that sexual relations contribute to increasing the productivity of the capitalist society. In this textbook, the theme was taken from a publication of the "Action catholique canadienne" (Canadian Catholic Action):

Before meeting Lizette I was just wandering through life without a specific purpose. Since then, our love has given me motivation. My boss tells me that I am working better(...) This statement illustrates how love can transform work. Man understands his mission better: to organize and improve the world to make it "man and his world"¹⁰.

They should have written a "world of bosses". When you realize that these texts are edited for society's rejects, you cannot help being thoroughly disheartened by the resignation and docility that is being preached to them.

What's the Good of It?

Our literacy campaign only led to a dead end. Whereas several team members hoped to achieve a "community promotion," the evidence showed that this was not the result: the students

showed signs of becoming increasingly dependent. Even the feeling of insecurity and guilt among illiterates was mounting. In fact, nearly everything turned stale or distorted, except for the honesty of the participants. There was only one solution: re-thinking the project.

One simple question brought everything into focus: "what is the purpose of literacy training; what is its social relevance, its function?" In other words: "what's the use of teaching illiterates to read if this will only enable them to fill out their own unemployment insurance or welfare forms?"

For this approach to be successful it was necessary that right at the start the "teachers" were willing to re-examine themselves, and their "professional" perceptions and solutions for the situation. We suddenly discovered that if the adults with whom we were working were illiterates, in that they could not read and write, we ourselves were illiterates socially, economically and politically. We were even unaware of the real effect of alphabetization, beyond the gratitude shown to us by the adults, and the good feeling it gave us. The team then tried a less simplistic approach. As a result, considerable tension built up, within the project and in our relations with the school board.

What Language?

As soon as you start teaching reading and writing the problem of language arises. We observed a basic fact: workers in Quebec have idiosyncratic expressions, a jargon which bears little relation to the academic French spoken, read and written by any minority--including the one we were teaching. What was the purpose

of integrating these men and women by giving them our language, when they obviously could not, and did not assimilate it? They did not absorb it because language primarily exists in terms of its relation to reality. The common people speak a language which differs from that of the middle class not so much because its vocabulary and grammar are "poorer," but because the reality experienced by this majority is different. Language does not have the same meaning, the same weight or the same value among the workers as it has for the middle class. Take, for example, the word "work". Although the significance is the same, what it means differs according to whether the word is used by a labourer or worker, or by a senior executive or a boss. When one considers language from a moral and normative point of view and the norm suggested is "good French," you are not only imposing the language of the boss on the workers but also his vision of society.

The Needs!

We told ourselves that if we carried out literacy projects it would be because they met real needs, expressed over and over by the persons involved. On one hand, it is obvious that literacy training solves basic needs: learning how to read and write in a literate society like ours is not a luxury. But on the other hand, to be aware of the world around us, or the place that has been designated to us, is another basic need. Our literacy project enabled workers to learn to read and write, but it did it in such a way that they did not become aware of their collective environment.

Furthermore, we had to recognize that the "needs" for education

expressed by workers in the community, as well as our own perception of these needs are, in fact, results of the conditioning created by our consumer society. The Ministry of Education has, for example, bombarded us with slogans like "a learner is a winner." That could well be true for the minority who receive university education, but it is much less true for the majority. We found it very hard to perceive the cultural and ideological shaping of the mind wrought by the cultural apparatus, especially communication media, but, in fact, enrolling in our literacy courses or staying at home to watch T.V. shows like "Rue des Pignons", "Marcus Welby", or "Mannix" had substantially the same ideological functions. We were not even critical of the institutionalized lies of publicity (who ever heard a company admit that its primary concern was not satisfying the customer but making a profit?).

Hence it was not surprising that illiterates, enrolled in the basic education classes of the Montreal School Board, furnished the following answers to the question: "What were the things that they most wanted to do before and at the time of course registration":

- work as an accountant
- be a lawyer or prime minister
- start a business
- travel around the world
- have a lot of money
- be a Hollywood actress
- have a house with a bathtub¹¹

Of course a few had more modest aspirations, but we were equally unable to analyse and distinguish their real needs from those imposed by our social context.

An Exploited Class

Naively, the "Crossroads" team offered illiterates the image of a cohesive society by giving them the means of becoming more completely integrated into our consumer society. In offering them literacy training we were not suggesting that they change places in the social structure: we were, rather, telling them to become better established in their position, since even on an academic level alphabetization leads to a dead end: for those adults who do become literate, the school train will never lead to the university station. Literacy is not a tool for social mobility (even individual mobility). At the very most it enables lame ducks to catch the fourth class coach. But from the moment that we intuitively felt that illiteracy might only be one of the symptoms of a society in which the distribution of wealth is unfair, or, to paraphrase Archbishop Helder Camara of Brazil, the affluence of some is based on the poverty of others, we could no longer accept the simplistic and rash illiteracy/literacy dichotomy. The true causes of illiteracy had to be understood, and this reality had to be viewed from the much larger context of poverty and exploitation. This is what Paulo Freire called the birth of a critical awareness of reality.

Seen in this light, Pointe St-Charles appears less a poor neighbourhood and more an area of worker exploitation. For more than a century it has furnished the "cheap labour" needed for the economy. Yet for more than a century they have had schools there, but this did not change anything in their basic social situation. From father to son, the people have been manual labourers,

or seasonal workers (with few exceptions), not because they are less intelligent here than elsewhere, but because it is necessary for the smooth running of "our" economy, "our" society and it is the purpose of schools in working class districts to produce this type of worker.

If the purpose was to make alphabetization a process of collective promotion of this group, our educational project had to fit this reality.

*A District is Getting
Itself Organized*

This consideration did not enter the original mandate of the "Crossroads" team. However, if anything at all was to change in the situation, the true (i.e., structural) causes of poverty had to be attacked. Within "Crossroads", in the midst of other so-called community education projects, objectives were oriented in the same direction. Obviously, each person must preserve his identity. The educational project is not there to effect structural changes, but the purpose of popular education must be to foster awareness and analyse reality. Mass education must be at the service of the struggle of the disadvantaged.

Thus, objectives were being modified. Alphabetization must be incorporated in a process of liberation. The team tried hard to improve and transform the activities to meet this end. Altering the general objectives and vocabulary employed was much easier than altering the daily practice. Thus we no longer spoke of teachers, classes and students but rather of animators or educators and work groups. It was easy to confuse "group" with

"environment" or social class, without actually realizing that just working with ten people did not automatically confer a collective dimension on the project that had been undertaken. On the other hand, the workers who participated in these programs had very specific expectations in terms of only learning to read and write: living in a highly literate and educated society, they had absorbed the traditional school concept. The real need was for our "teachers" to change themselves and their precepts completely to realize that they had nothing to "show" (that is: teach); it is rather the workers who have something to teach themselves.

But the experiment was doomed to a relative failure because of an even more fundamental problem, in spite of all our innovations: the pertinence of alphabetization as a high priority of educational programs in Pointe St-Charles, in the second half of the 20th century. Despite the rather large number of illiterates, the percentage remains relatively low, and bound to decline. Illiterates, in our society--unlike those in the Third World--are a minority in "marginal" social classes. In terms of educational strategy--precisely because education should be at the service of the underdog--"Crossroads" should, perhaps, redefine its priorities and concentrate on specific problems such as food consumption or housing. The alternative is becoming increasingly clear to the team: should we continue to recruit workers with problems in spoken and written French, or should we mainly orient our activities so as to serve the primary struggles of the district, thus sparking a class conscience and solidarity. At its general meeting in June 1973, "Crossroads" ultimately chose the latter course.

We were not going to withdraw completely from literacy projects. "Crossroads" maintained a minimal "literacy" program (more specifically for a group of mentally handicapped). On the other hand, grammar was thrown out altogether, and a project on communication problems was started, designed to unravel the mysteries of writing and at the same time make participants critically aware of media jargon. At the end of this project the group organized an open house evening to share with others the skills acquired. They used a "psycho-drama" and a slide show--prepared by a group which was already concerned with the problem of medicaments and publicity in the community--to demonstrate what they had learned.

Towards Mass Education

Even though it was emotionally linked with the illiterates, "Crossroads" had to reorient itself and make choices dictated not by emotion but by an analysis of the predicament of the local population. This was all the easier to do because "Crossroads" was relatively independent of the school board, and mainly controlled by the workers. Seen in that light, the alphabetization project of "Crossroads" which ended with the abandonment of this school program, was not a failure. On the contrary, it allowed a team and an institution whose avowed goal it was to work with the people, to become aware of, and perhaps even understand, the contradiction between its objectives of liberation, and its activities. It has, to some extent, allowed us to realize what mass education should be--an instrument of liberation at the service of workers.

NOTES

- ¹ Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.)* *Fiches de Français, F101, Education de Base*, Montréal, 1968, p. 46.
(*Montreal Catholic School Board)
- ² Beaudet, Gisèle, *La lecture quotidienne*,* Montréal, Brault and Bouthiller, 1971, p. 41 (*Daily reading)
- ³ C.E.C.M., *Fiches de Français, F101*, Op. cit. p. 42
- ⁴ C.E.C.M., *Fiches de Français, F104, (Education de Base)* Montréal, 1968, p. 22
- ⁵ Filion-Lafontaine, Andréa, *Le français quotidien*,* Montréal, Brault-Bouthiller, p. 50 (*every-day French)
- ⁶ Ibid. p. 22
- ⁷ C.E.C.M., *Fiches de Français, F101*, Op. cit. pp. 90-92
- ⁸ Filion-Lafontaine, Andréa, Op. cit. pp. 51-54

- ⁹ Beaudet, Gisèle, Op. cit. pp. 34-38
- ¹⁰ C.E.C.M., *Fiches de Français*, F104, Op. cit. p. 7
- ¹¹ Bernier, Raymond, *Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base*,* Montréal, Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, 1970, Annexe 11, pp. 1-7
(*Exploratory research on basic education needs of adults,
Montreal Catholic School Board, Appendix 11, pp. 1-7)

EDUCATION LASTS A LIFE-TIME¹

Rachel Tremblay

*Instructor, Youville Regional
School Board, Province of Quebec*

Men must be taught to live in a world with transformed dimensions and shifting ideas, while for centuries they have been taught to absorb the traditions on which the functioning of a static society was based.²

Educators are aware that it is no longer enough to make youths into adults who match the behaviour of other adults. It is necessary to encourage them to be individuals capable of confronting increasingly rapid changes and able to discover and judge a new world. There has been a tendency to define the adult as an individual who conforms to a pre-established model and who integrates into an existing society. This definition of the adult may be suitable for a stationary society, but today's adult has to live in a society whose problems are more and more complex and in which human relations are increasingly more exacting. The capacity to adjust to change is more important than conforming to a group of peer adults.

The identification of these new needs has engendered a new educational philosophy and a "new pedagogical system" whose aims we shall mention here:

- to develop the individual;
- to make him acquire the ability to act and to come to terms with change;
- to make him autonomous and responsible.

It is important not to lose sight of these objectives, let alone educate without a purpose...Where does one want to go? By what road? What is the long term result? Perhaps it is an absence of outlook and orientation that is at the root of certain social problems and deficiencies which are attributed to teaching or to education in general. Educating without knowing the purpose runs the risk of its having little sense or effectiveness.

The above-mentioned educational goals underlie any educational program, at any level. Obviously, the clientele changes, hence the need to develop a pedagogical psychology (for children) and an andragogical psychology (for adults).

This would lead one to believe that, as soon as society classifies you as an "adult", i.e. at least a year older than the normal school leaving age, you must control your needs and join the world. In education, the question is not that easily solved. Yesterday's adolescent is now faced with the problem of adjusting to the society in which he lives. The right to education should not be a privilege reserved for children and adolescents. We want to make youths into adults; we want to make adults into individuals who have mature characteristics. We are living in a world where continuing education is a necessity and where what is done in adult education should be seen as a logical and necessary extension of

the educational process, and not a "stop-gap measure" good only for repairing the deficiencies of previous education. There are now not two or

three types of education. Rather, education is a long journey, a "human engineering" which lasts a lifetime.

NOTES

¹ Translated and reprinted from *Contact*, Adult Education Service, 200, rue Ellice, Beauharnois, P.Q. J0N 1Y1.

² Louis Armand, with the collaboration of M. Drancourt, *Plaidoyer pour l'Avenir, (Plea for the Future)*, (p. 191). Paris, Calmann-Lévy, 1961, quoted in Paul A. Osterrieth, *Faire des Adultes (Forming Adults)*, Charles Dessart, Brussels, 1966.

EDUCATION AND POLITICS¹

Paul Lengrand

*Vice-President, International Council for Adult Education.*²

Mr. Lengrand is among the leading international adult educators who emphasise the need to encourage political awareness in the learning process. This can be brought about, not by teaching a bland civics course on facts and figures, but by helping the learner become conscious of the need for his vital and active role in society. In this way he may begin to reach his full potential as an individual and a citizen, rather than disintegrate into a passive recipient, vulnerable to the directions of others.

Education does not give politics its proper place in the learning process. We do not mean political education, which is acquired in time, according to interests and options, but education for political awareness. Of course, in some countries, courses are given in civics, but generally, this is the most insipid and the least convincing subject on the curriculum, and the one to which students are the most indifferent. It usually consists of a description of the institutions by which the country is governed, and a series of discussions on the rights and duties of the citizen. In fact, most students become adults, without ever having received an introduction to a knowledge, let alone an analysis of the most important elements affecting their public and private lives: peace, war, justice, social classes and their relationships, labour unions, development and even more important, the nature, role, function and formation of government. On the whole, education is affected by the political illiteracy of the majority of teachers.

To most of these people, who are responsible for education, politics is a tainted form of human activity, a necessary evil, which is only remotely and incidentally related to culture and development of the personality. Once we have rendered unto Caesar what is his due in our civics courses, we can go back to our own preoccupations, those of the mind.

Granted, the complete citizen acquires his knowledge in other ways than through school. In the struggle for fair wages, freedom of expression, human rights, justice, and through participation and solidarity, man develops his political role and thus becomes an adult in the full sense of the word. However, what is often lacking, even in the strongest and ablest participants in political combat, is a clear, thorough and prolonged reflection on the nature of power, its components, and the forces that act in and through institutions and men.

If it is the goal of formal education to prepare man for the real tasks of his life, so that he will be able to decipher and understand the structures of the world in which he has to live, to avoid stumbling blindly in a world he does not understand; if we think it is important to stop the unhealthy and unwarranted separation of the private man from the public man, then the educational institution's mission appears in a different light. Its primary responsibility is to educate democratic man, the man of choice, responsibility, information and participation. We

see to what degree goals are related to the general goals of culture as discussed in the preceding paragraphs. In fact, the ability to judge is fundamental, as is the ability to be informed and vigilant.

All educational programs and methods--at all levels--must be imbued with this concern: to awaken the political conscience and develop the virtues of democratic man.³ This concern should be reflected in the content of education. The aim of teaching literature or history or geography is not to burden the mind with facts and judgments, but to show how the spirit of man evolved towards independence and freedom. This is the best, the most

exciting and the most revealing story of what cultural experience really means. All disciplines are involved in teaching this story. The role of a scientific approach to education is, indeed, to train minds for research, investigation, discussion, objectivity, the risks and adventures of the mind, a set of attitudes and dispositions that are indispensable for responsible citizenship, the concrete foundation of a modern democracy. The absence of this kind of political education from a perspective that is both cultural and interdisciplinary, has some of the most marked, most negative consequences. It is one of the major obstacles to the development of a mature personality in human beings.

NOTES

- ¹ An excerpt from *The Inadequacies of Education*, part of a series of studies prepared for the International Commission on the Development of Education. This excerpt was translated from French.
- ² The Council's business address is: P.O. Box 250, Station F, Toronto.
- ³ The civic virtues which constituted the basis for man's ethics in the *City of Antiquity* have gradually depreciated and given way to virtues as defined by a theological and moralizing concept of life.

THE MONTREAL BASIC JOB READINESS TRAINING EXPERIMENT

The Participants and Leaders of the Experiment

Catholic School Commission of Montreal

This article describes the development of a Basic Job Readiness Training Program in Montreal. Included in it are the program's objectives, the curriculum and the participants' verbal responses to the experience. The authors also describe their successful attempt to progress from teacher-centred to student-centred learning.

Before describing the Montreal Basic Job Readiness Training (BJRT)¹ Project we should briefly outline what was being done in basic education before the experiment at the BJRT centre. In effect, the BJRT program did not develop spontaneously and its present leaders first had to change many of their attitudes, spending hours in critical reflection and evaluation, before they could initiate new developments in basic education.

For the last five years, the Catholic School Commission of Montreal (CSCM) has been offering a group of adults, with little or no formal education, a basic course to provide them with the rudiments of reading, writing and arithmetic. These students were referred to the BJRT centres by the Canada Manpower Centres (CMC) of the federal Department of Manpower and Immigration in Montreal and surrounding areas.

Both students and teachers who participated in this project were motivated and believed in its basic objectives. The former were positive that at last education--the key to their release from social and

economic stagnation--was within their grasp. In hoping to meet these expectations the teachers felt sure they were doing useful work, without realizing that in so doing they were maintaining the great illusion of conventional formal education. The courses were in fact carbon copies of the system prevailing in children's schools, and despite the efforts of some teachers to give a touch of maturity to this curriculum, they were caught up in the established system, which they described as humiliating and unfit for adults. This included a rigid program, lectures, controls, examinations, competition, excessive individualism and, at the end, a "report card" of successes, failures, frustrations, and so on.

Within this context it was difficult, if not impossible, to transform the existing relationship between students and teachers: authority based on dependency. "You are the master, who knows all; I am a person who depends on your knowledge; tell me what I must do and how I should do it..."

In the past this type of attitude seemed acceptable to everyone: a teacher does not question his right to teach and it is normal for him to impose his discipline, for everything to be thought out, organized, expressed and checked by him.

However, a team of basic education teacher determined to change this archaic situation, to shake off their complacency, to demystify the teacher's image, to make participants

aware of their own worth by inviting them to be creative, to force changes in a mechanism that works: certainly, but for whom and toward what goals!

We shall not describe the first shaky steps: the questioning, the hesitation, the desire to "go back to when it was easier," the resistance to change and the shocks. What counts is that there was a will to face change. When the BJRT project was submitted to the team by the provincial authorities for testing in the Montreal area, the teachers were ready for it!

BJRT MONTREAL:

The Guiding Team

There are now seven on the team. Two of them, including the local project manager, are social workers. They are included because of the prominence of the SPEC Block course (which includes socio-political-economic and cultural matters) in the weekly schedule of activities. The other five are teachers.

A desire for change is already evident. We are heading towards a multi-disciplinary team, although we are not yet there. The social worker who is specifically responsible for the co-ordination of SPEC and counselling is on an equal footing with the teachers. Occasionally, meetings are held with a psychologist, not a member of the team, but a resource person, to ensure and maintain the cohesion of the group of seven and to check certain forms of student behaviour. The five teachers are responsible for academic streaming of the participants, and one of them is especially assigned to welcome new arrivals and undertake academic up-grading, when necessary.

As the seven now work together effectively as a team, it would take a very perceptive student to distinguish between the manager, a social worker or a teacher when he first arrives.

The Participants

To give an over-all image of the centre's clients we shall emphasize four factors: sex, age, status on arrival and academic level. According to our statistics there are always more male participants; women represent barely one quarter of the student population.

When they report to the centre, participants are unemployed; often they are on welfare or ex-prison inmates; they may be illiterate or have very little schooling. Among all our present participants, only one has completed seventh grade. We can accommodate up to 60 participants in a continuous entry and exit system.

The Objectives

In view of the type of client (often termed disadvantaged) and the team's desire for change, the Montreal BJRT project workers set down a number of general objectives for the program that would involve participants in a valuable and worthwhile experience. Initially there was resistance to the approach taken on the part of the students as the proposed "school" had no relation to the traditionally accepted and idealized concept of school. A typical reaction was: "...Who is this group leader replacing the teacher and what is the point of these group activities which we are invited to plan, when I'm the one who needs to learn how to read and write to get myself

out of the mess I'm in...?"

This attitude has not changed the project's "general objectives", although at the suggestion of students many adjustments have been made with regard to specific goals. However, the students very quickly understood that a suggestion implies a commitment, since one of the general objectives stipulates: "the participants assume the responsibility... for their development."

Here now are the general objectives of the project.

1. To provide literacy training through a process based on socio-economic and socio-cultural training centred on the student's living experience, his vocabulary, values and cultural realities.

Commentary: Education must incorporate the adult's own experience and be expressed in terms of his vocabulary and the day to day difficulties he encounters. At the academic level, other needs, often not perceived by the adult himself should be considered; for example, the need for information concerning certain social mechanisms of which he is a part, such as unemployment insurance, welfare, consumer trends and legal aid.

2. To have the participants assume the responsibility for their academic, social and human development.

Commentary: There is a need to draw the adult out of his passive acceptance of a marginal and isolation existence. By confronting him with the group (the other adults), make him realize that his problem is not unique, and that in the group, he can help himself and help others to solve it. Make him aware that he

has assets and skills, and that by using these he can become self-educating, show him that the time is past when the teacher constantly tells him what to learn and how to learn it.

3. To give the participants a chance to enter the labour market by taking occupational training courses, acquiring better life skills, preferably by relying on group solutions.

Commentary: Social reintegration remains the main goal expressed by most adults, and work is still considered to be the number one criterion. Many have occupational aspirations that they will never be able to fulfil and subsequently a number find themselves still unemployed. However, by special agreements with the occupational training centres, some sectors are becoming more accessible: training on-the-job, special groups for learning a trade. Workshops are being held to develop job-search techniques. Increasing attention is being given to occupational guidance and meetings with the various services involved, for example, the Workmen's Compensation Board. Because of the type of clients involved and the problem of their dispersion throughout a large urban area like Montreal, collective solutions becomes very difficult. However, involvement in the environment (neighbourhood) still remains one of the project's goals.

BJRT - FROM DAY TO DAY

The BJRT program is designed to provide the individual with social, intellectual and physical training. Hence its division into activity sections. During the week there are a maximum of 30 periods of possible attendance in the centre, of which 25 are for structured activities.

*Five Periods are Specifically
Set Aside for "Group Dynamics"*

Every morning from 9 to 10, two leaders work with a group comprising people of all academic levels. Activities vary according to the participants and the mood of the moment: some sessions are "protests", others are criticisms of personal behaviour or of the the system. There may also be discussions about last night's party or a quarrel with one's wife, or the night spent in jail. The sessions help in a systematic study of group behaviour, of modes of intervention, of the process of decision making, and of group dynamics. A lot of emotions are exposed in these groups, and the role of the leader is to channel it in a positive direction.

*Eight Periods are Devoted to Academic
Activities - French and Mathematics*

After the special group session and coffee break, the students, half of whom are illiterate, head for the educational workshops. We try to individualize the workshops. This is easier with those who already can read or write a little, as they have developed certain learning mechanisms and can structure their own intellectual work. To teach the illiterates, we use their own vocabulary as a base for learning to read and write. A phonetic technique is utilized which they soon accept wholeheartedly once they realize its effectiveness. The courses are structured in such a way that the individual student can proceed to a more advanced group when he feels ready for it.

The most practical skills are tackled first: knowing the four arithmetic operations, using a measuring tape, reading posters, writing

cheques and invoices, writing articles on various subjects, etc. A workshop has been organized by one of the teachers, with workslips and tape-recorded homework. Immigrants often use this workshop, which also offers academic upgrading.

*Six Periods are Devoted to SPEC
(two afternoons a week)*

The participants select a theme, discuss what they intend to do with the group leader and proceed to develop this into a poster, recording, oral report, or a role playing exercise. The aim is to obtain as much information as possible on citizenship rights, the organizations at our disposal and how to use them. We also discuss daily experiences, social phenomena, human problems and activities, but always emphasizing the group aspect.

*Three Periods are Reserved for
Free Workshops*

These includes such activities as:

- group games: cards, table tennis, beanbags;
- practice in manual dexterity: embossed leather, wood, or crochet work;
- English conversation led by a participant at the request of other students;
- supplementary academic workshops for those who wish to attend;
- mechanics workshops directed and conducted by students.

We attempt to have one or more participants assume responsibility for each of these activities. Here, the teacher becomes a participant.

Three Periods are Devoted to Sports

Softball, swimming, bowling and table tennis are the most common. Those with physical handicaps, as a result of work accidents for example, visit places of interest or else stay in the centre and organize their afternoon as they see fit.

The Five Unstructured Periods

Group excursions have been made to "Man and His World," Old Montreal, the Botanical Gardens and Mount Royal. Other trips are being planned. These outings, made slightly more numerous during the summer, are aimed at providing adults with a better knowledge of their environment. It is not unusual for family members of students to accompany them during these excursions. Their family's participation in the centre's activities has, according to certain comments, had a great impact on their attitudes as parents or partners.

To promote the second objective of our program relating to the student assuming responsibility, procedures have been developed during the experiment to involve more and more participants in responsibility-developing projects. For example, the following groups have been organized:

- nine students were on the excursions committee;
- the student council was made up of four representatives of special groups plus four teachers;
- the large group or "general assembly".

In addition, a number of other activities have been launched:

- the general assembly administered a \$1,000.00 budget for socio-

- cultural activities;
- the group bought and supplied coffee and doughnuts;
- a week of "school in the country" at a family camp at St. Alphonse de Rodriguez;
- a ping-pong table was made;
- an afternoon sports meet was arranged;
- two group suppers were prepared using the culinary talents of the group;
- extra-curricular activities were planned.

EVALUATION OF THE PROJECT

The Sections as Seen by the Participants

When you want someone to describe and analyse an experiment, you generally consult the specialists who worked on it; hence the group of seven were asked for some information on the Montreal BJRT. We then turned to the participants, asking them to sketch a picture of their activities and make a value judgment. Some excerpts are given below.

Physical Education

"At school, we learn a lot about sports such as bowling, swimming, softball, ping-pong, walking (varied excursions). By doing sports, we feel fitter and learn new sports. We aren't champions but we're learning to get along as a group."

"As it is vacation time, we have more sports activities either outdoors or indoors."

Andre: "Softball is my favourite summer sport."

Roger: "We visited old Montreal and it was nice to see the old build-

dings and monuments."

Jacques: "I visited 'Man and His World'. With the group, I saw the French pavilion."

Barbara: "I like to walk, so I prefer the varied excursions. I have got to know the city, such as old Montreal, the St. Joseph Oratory, Mount Royal and the Botanical Gardens. Since it is summertime, we have visited a few parks. I am European and I was most impressed by old Montreal because it looks like Europe."

Lucie: "I like football a lot because I'm outdoors. I don't like the excursions very much because they are not well organized."

Jean-Guy: "I think the idea of buying and setting up a ping-pong table was a good one, and some students had fun playing. It's a shame they aren't more interested, though."

Marcel: "I don't like the excursions, I'm not interested. I'd rather stay at school to play "toc" or beanbags."

Academic Training

"In this section, we learn how to read and write French and to carry out the four arithmetic operations."

Lucie: "We have too much French and not enough mathematics."

Marcel: "I like mathematics but there is not enough of it."

Group Dynamics

"In the group we learn how to speak properly, to get along with each other and to get a good education."

Lucie: "It gives people a chance to get to know each other better."

Jean-Guy: "The group has taught me something that cannot be learned in books."

Marcel: "The group helped me make friends."

SPEC Matters and the Working World

"In SPEC, we have learned a lot about loans, drugs, sex, child education, etc."

"In 'working world', we learned how to find a job, and about the laws governing the minimum wage and workmen's compensation."

Lucie: "We like SPEC, it is very interesting and educational."

Jean-Guy: "What we don't like is that people often can't agree on various subjects."

Conclusion

It would be premature at this time to submit a detailed assessment of the Montreal BJRT Program. When the experimental phase is ended, the team will take the time to evaluate, correct and improve the program.

Undeniably, we have reached a new stage, we cannot go back now. We do not claim to have destroyed all the old ideas and myths, but...

...Paul, the loner, has begun to realize that he is a member of the group and that this is a responsibility...

...Armand overcomes his shyness and talks in front of others...

...Lise, the meek one, let herself get angry at her husband...

...Henri, the emotional type, realizes the responsibilities and problems of leadership.

We do not claim to have human-

ized the machine, but now special CMC counsellors are joining us at the centre. One person will be specially responsible for the follow-up of our participants. The quality of all types of contacts is improving. We have thrown a stone into the pond and the ripples are spreading.

NOTES

- ¹ Basic Job Readiness Training (BJRT) Program, as its name implies, is a pre-employment program for the disadvantaged. It is funded by the federal Department of Manpower and Immigration and implemented by provincial adult training authorities. It includes such areas as communications, basic mathematics, life or coping skills, and job preparation.

In addition to the project in Montreal, there are Quebec BJRT projects in Victoriaville and Rouyn-Noranda. These three projects are independent and have their own specific orientation, depending on the population they service. Contacts between the three projects are mainly ensured by the managers. A provincial meeting of the project leaders was held last March (1974).

WAYS TO IMPROVE YOUR TEACHING¹

"Techniques for Teachers of Adults"

*National Association for Public Continuing and Adult Education
Washington, D.C.*

The following is a conglomerate of teaching approaches, all tried and proven in adult classrooms. Some may fit your situation.

Try team learning. When two students work together as a team, both of them benefit. "Letting two students of comparative ability work together, in class and out, helps dispel boredom and gives reluctant students an incentive to learn," says the principal of a high school that uses the practice. "Some teachers even use paired tests, allowing team members to discuss, compare, and work out answers cooperatively. Each question leaves room for a dissent factor. If the pair can't agree on the answer, each writes his own reply and initials on it."

Let students tutor students. Here's a teaching technique that has gained great momentum in recent years, because it works so well. It can be used at any age level, when teaching any subject. It is simply this: have more advanced students in the group work closely with newcomers to the class, or with slower learners. Studies have shown that the tutor, as well as the student he is helping, learns more by this process. You might consider assigning an advanced student to work with a small group of slower students, from time to time.

It's always debatable. Want to bring dry facts and dull theory to life? Divide your class into three groups--conservatives, moderates and

liberals. Give them a current topic--inflation, welfare, women's liberation--to debate. Tell each group that they must support their position with as many facts and authorities as they can muster. This was tried by a high school teacher who said she was astounded by the quality of the speeches and discussion. She also said that the students mastered concepts and facts faster through this debate method.

Be a quick-change artist. One difficulty in helping slow learners is their limited attention span. Math teachers in South Dakota tried switching from subject to subject as often as three times in a class period. The class may work on subtraction for ten minutes. As soon as the teacher sees interest die down, he moves to multiplication or fractions.

Have students write a "group essay". It takes the pain out of writing for students who have difficulty expressing ideas on paper. Pick a topic of interest to the whole group--perhaps the difficulties of attending class regularly. Using a chalkboard or large paper, write down (as students suggest them) all the things that tend to hinder attendance: tiredness, poor bus schedule, etc. Now arrange the ideas in some sequence, and give them an over-all title: "Why It's Hard for Me to Come to Class--But I Usually Make It Anyway". You might follow this up by having them use the same technique individually: pick a topic they know

something about, list their ideas on it, then write them down in some sort of sequence.

Whose goal are you working for?
You probably had a goal in mind when you started teaching your course. You decided what your students should learn. Unfortunately, it's not your goal that motivates them to learn-- it's their goal. And the two may be quite, quite different. Examine your teaching goal. Is it yours? Or theirs?

Don't be afraid to ask for help.
There are times in the life of any teacher when he needs, and should ask for help. So you shouldn't feel guilty if, from time to time, you ask for advice from school guidance counsellors when a student has a problem you can't solve...or if you ask an expert teacher for advice on your teaching approach.

Try a written learning contract.
A math teacher with a high rate of student failure asked a counsellor for help. The counsellor suggested setting up a written contract with each individual student. The class liked the idea. Under the terms of the contracts, each student helped select his own class assignments, and contracted to complete them in an agreed-upon period of time. The failure rate fell from fourteen to three in a class of twenty-one students. Almost all raised their math grades.

Hold your tongue. When you ask a question, wait at least five seconds for the student to respond. If a teacher waits for an answer on an average of five seconds, the student's answer tends to be longer. When the teacher wait-time is short, the students tend to give brief answers or say they don't know the answer. Also,

a longer wait gives students time to think, and to make responses which are often more thorough.

Plan some self-correcting teaching materials. Students usually enjoy working with instructional materials that contain their own self-correcting devices...just as we all enjoy testing ourselves with newspaper or magazine quizzes, and the like. Materials are self-directing when directions for completing the work and checking it are written clearly on the sheet. For example, you could write a short letter containing errors in punctuation and grammar. The student's assignment: to discover the ten errors, and rewrite the letter correctly. Self-correcting instructional materials can be developed for math, word analysis, spelling, vocabulary development, and many other subject areas.

Don't forget affective education.
Affective education is a teaching approach based on an awareness of the student's feelings and emotions. It recognizes the fact that the student must be more important than the subject--if the student is to learn the subject. Affective education says: a major part of the teacher's job is to build student self-esteem. When teachers ridicule or down-grade students, even in subtle ways, the students are taught two things: to feel unable to learn, and to dislike themselves, the teacher, and often the whole learning process.

Researchers Say Try This:

Have you ever actually tested and compared different teaching techniques, to see which have the best results? Researchers have. Here is what they've discovered --

Techniques that motivate. Not surprisingly, praise has been found a highly effective way to motivate students. One study showed that elementary math students worked faster when rewarded with a candy bar but worked more accurately when told by the teacher that they had performed well.

Techniques that reinforce learning. One of the best ways to strengthen learning, studies show, is to let a student know immediately, (not during the next class period), whether what he has done is correct or not. Immediate reinforcement after a testing situation results in significant higher achievement scores later.

Techniques that help students remember. There is much research to show that a student is more likely to remember what he understands, and what has meaning for him. Retention is also greater when at least half of the class period is spent in activities that make sense to him. Intense, specific review of past learning also helps.

Techniques that help students transfer learning--(apply what is learned in one experience to another experience). Transfer appears to be greater when you teach specifically for that purpose...when students are taught to generalize and to see patterns of similarity in different problems and experiences.

NOTE

¹ The majority of this article was taken from *Techniques for Teachers of Adults*, Vol. XIII, No. 5, February 1973.

READERS' NEWS

Why Drop-In?

The Drop-In Centre operated by Red River Community College at Main Street in Winnipeg is receiving a very enthusiastic response from people in the area.

The services of the centre--bringing the programs and services of the college to the community--are in such demand that outside facilities will soon have to be used.

At present, 130 adults are enrolled in the following courses offered at the Drop-In Centre during the day and evenings:

- Adult Basic Education;
- Life Skills;
- Basic Typing;
- Reading Course for Mentally Retarded Adults;
- Guitar Lessons for Beginners;
- GED Preparatory Course;
- Occupational English Course;
- Combined Life Skills and Sewing Course.

Likewise, staff in the centre provide information and counselling about college programs to drop-in clients.

A day-care service (attached to the centre) to serve the centre's students and families in the community is in the planning stages.

It is possible that other storefront operations will be started in other parts of the city after a full assessment of the activities in the Main Street Project.

For further information contact Fausto Yadao, Supervisor ABE, Red River Community College, Winnipeg.

A Multi-Media Adult Education Kit

How do teachers, trainers, volunteer workers and instructors manage the adult learning environment? OECA (Ontario Education Communications Authority) has produced Learning as Transaction, a multi-media workshop kit designed to examine principles and methods of adult education and training. Workshop participants explore how adults learn and how to apply their findings in practical situations.

Learning as Transaction employs both print materials and video-tape. Through a combination of individual exercises, small group discussions and video-tape viewings, participants experience the importance of setting goals and objectives, choosing appropriate methods and developing personal action plans. Learning as Transaction is an interactive framework designed to open up new possibilities for working with adults.

The Leaders Handbook and 10 sets of materials cost \$40.00.

For more information write to:
OECA - VIPS Order Desk, 2180 Yonge Street, Toronto M4S 2G1.

Education for the Future

"Let me remind you that the traditional school had a dual function: to transmit knowledge and to transmit values. This dual function was perfectly justifiable in a static society, in the sort of society where things did not change much, in the sort of society where a son was sure to succeed if he followed in his father's footsteps.

"In a society marked for rapid change, in a society where the smallest discovery may revolutionize science and, consequently, our lives, that dual function is no longer justified. It is not sufficient to distribute parcels of knowledge; what we now have to transmit is incomplete knowledge. In other words, we must transmit an aptitude to learn. It is not enough to transmit values; what we should be aiming at is flexibility. That, also, is an aptitude, an aptitude to adapt to situations that are constantly changing. And so we find ourselves in a paradoxical position. On the one hand, the school must prepare our children for society, not for the society we know, not for a foreseeable society, but for a society in the process of changing, a society we can hardly imagine. Who would dare predict what will happen in ten years? I should even say in five. We are plunged in the unknown. The real revolution in education is at this level. Unfortunately, only too often we try to attain these difficult goals with yesterday's methods and what is worse with yesterday's minds."

An excerpt from a speech by Mr. François Cloutier, Minister of Education, Quebec, given at The Council of Ministers of Education, May 16, 1974.

New Canadian Association for Adult Education (CAAE) Executive Director

Ian Morrison, former President of Frontier College, has recently assumed the duties of Executive Director of CAAE.

His wide experience and unique ability make him an ideal person for the task of building CAAE into a dynamic nation-wide organization.

Because of his extensive work with Frontier College, Mr. Morrison has special knowledge of ABE and related areas.

For those interested in obtaining more information about CAAE the address is: Corbett House, 238 Saint George Street, Toronto M5R 2P3.

Centre for Human Relations and Community Studies

The Centre for Human Relations and Community Studies is a research, consultation and training service of the Sir George Williams Department of Applied Social Science, Concordia University, Montreal. The work of the Centre is designed to promote an understanding of the human dimension of organizations and the social environment in which they operate and to provide consulting services and training programs that have direct application to the solution of organization or community problems. The Centre is staffed by an inter-disciplinary team of professional psychologists, sociologists, educators and social workers.

Application forms and further information are available from the Centre for Human Relations and Community Studies, Concordia University, Montreal H3G 1M8, telephone 879-4191.

A Modular Approach to Adult Education Staff Development: A Tested Alternative

An unusually good series of five tape-and-text modules in professional development has been developed by the Faculty of Continuing Education, University of Massachusetts in conjunction with the Massachusetts Department of Education.

There follows a description of the five modules:

Communication I

The improvement of communication is a keenly felt need of most adult educators. Transactional Analysis has rapidly become one of the most popular approaches ever developed for understanding the communication process. This first of two sequential modules is designed to provide the adult educator with an introduction to the basic language and concepts of Transactional Analysis.

Communication II

This second of two sequential audio-instructional modules demonstrates the use of Transactional Analysis as a tool for analyzing and improving interpersonal communications, especially as it relates to adult education programs. Communication II allows the participant ample opportunity to apply Transactional Analysis to adult educational situations.

Adult Learner Participation Patterns

This module describes and identifies the six conditions, identified by Cyril O. Houle, which have served to limit the clientele and the curriculum of adult education programs. Through the use of the audio-instructional technique, the module elicits from the participant applications of those six conditions.

Motivating the Adult Learner

This module is designed to acquaint the adult educator with approach/avoidance theory and to relate that theory to the situation of the adult learner. These audio-visual materials not only develop the ability to apply approach/avoid-

ance theory, but translate that ability into an understanding of how to motivate the adult learner.

Adult Learner Classification Pattern

This module describes and identifies Cyril O. Houle's three classifications of adult learners. It also develops the ability of the participant to apply these classifications to simulated situations involving each kind of adult learner.

The set is available for \$33.00 U.S. from: Dr. Mark H. Rossman, Continuing Education, 920 Campus Center, University of Massachusetts, Amherst, Mass. 01002.

Native Women's Centre

In Regina, a drop-in centre has been set up for native women. It is located at 1511 - 11th Avenue, and is believed to be the first in Regina. Mrs. Georgina Fisher, director, says it is intended to help native women become more aware of opportunities available to them. "There are all kinds of things available that they don't know about, such as upgrading courses, child care services, welfare rights..."

The centre is an outgrowth of efforts by the Regina branch of the Saskatchewan Native Women's Movement. Birth control is seen as a major area where information is needed. Some native women have as many as nine children and have no knowledge about birth control, don't know where to get it and are too shy to ask their doctors. Other problems are alcohol, drugs, welfare rights, housing, recreation for children, loneliness and depression.

Non-native women will also be welcome to drop into the centre or

participate in programs, the director adds.

A.V.P.D.: Activation of Vocational and Personal Development

Three years ago, three Laval University professors, Denis Pelletier, Gilles Noiseux and Charles Bujold, developed a new approach to problems in vocational guidance and personal development. This approach is called operational, as it is concerned with the operations, processes, skills, attitudes and knowledge the individual needs for his vocational and personal maturity.

The operational development concept provides a new method for counselling and group sessions. About five hundred (500) Quebec guidance counsellors have now been introduced to this approach. It can be applied to individual interviews, but is now being used mainly in groups of students at the secondary level. The special spring 1974 issue of l'Orientation Professionnelle, published by the Corporation des Conseillers d'orientation du Québec, offers more than one hundred pages on various experiments and applications in connection with A.V.P.D.

Last May, a seminar on this subject was held at Laval University. About three hundred and fifty (350) counsellors took part in various workshops; some of the themes were: A.V.P.D. and counselling - A.V.P.D. and information transmission - A.V.P.D. and the community college - A.V.P.D. and vocational assessment - A.V.P.D. and the group leader's personality - A.V.P.D. and community action.

Participants said they would like more information on the approach's basic principles and theoretical model.

The moment was well chosen, as a book on the subject had just been published: Pelletier, D.; Noiseux, G.; Bujold, C. Développement vocationnel et croissance personnelle: Approche Opératoire. McGraw-Hill, Montréal, 1974.

Finally, the A.V.P.D. approach is being studied in a research program, which has been granted a substantial subsidy since 1971 by the Quebec Department of Education's Directorate General of Post-Secondary Education.

Keep PACE with Continuing Education

Associations for Canadian adult and continuing education wax and wain. There have been some notable exceptions, however, and among these is the Association for Continuing Education (B.C.) recently renamed the Pacific Association for Continuing Education (PACE).

Its objectives are:

- to foster and maintain high standards in adult education;
- to provide a forum to exchange ideas related to adult education;
- to promote the clear identification of needs in adult education and develop methods of satisfying needs through seminars, meetings, conferences and other means of communication;
- to establish active relationships between educators, labour, business and industry to ensure that goals of each will be supported as they relate to adult education;
- to provide a focal point of leadership, information and new developments as they affect the various institutions, organizations and individuals engaged in adult education.

Besides its regular quarterly newsletter, PACE publishes occasional papers on select topics, three recent ones have been:

Continuing Education and North American Society, Dr. R.G. Fast;

Organizing for Life Long Learning, A statement submitted to the B.C. Minister of Education by the Association's Board of Directors;

The Meaning of Lifelong Learning, Dr. J.A. Niemi.

Membership is not restricted to residents of the Pacific Coast, and even though you may not be fortunate enough to attend PACE's conferences and workshops, its publications are well worth the \$10.00 annual subscription rate.

For further information write to: PACE, 6567 Laburnum Street, Vancouver, B.C.

Said the English Philosopher, Barnaby Rich, in 1613:

"One of the diseases of this age is the multiplicity of books: they so overcharge the world that it is not able to digest the abundance of...

matter that is everyday hatched and brought forth into the world."

Méthode-Cadre

In its winter 1974 issue, the Canadian Vocational Journal published an article describing five studies prepared by the Education and Employment Group, Directorate General of Planning of the Quebec Department of Education. A document entitled "Méthode-Cadre" is now available.

In this document, written by Jean-Maurice Plourde, programmed instruction is based on occupational training profiles. The "méthode-cadre" emphasizes the need for the best possible task descriptions, which are to be used in developing learning content, and explains how content can be made compatible with the student's need for versatility, specialization, development or re-training. The pilot sectors involved are mechanics, printing, health, business and food.

Further details may be obtained from: Government of Quebec, Department of Education, Directorate General for Planning, 1035 de la Chevrotière, Quebec G1A 1H2.

ADULT BASIC EDUCATION IN MANITOBA: AN OVERVIEW

Tom Mohammed

*Consultant, Instructional Planning and Evaluation Division
Department of Colleges and Universities Affairs, Manitoba*

In his article, Mr. Mohammed summarises the state of ABE in Manitoba's three community colleges. He describes some of the main influences in the development of the program, its three components and the nature of certification. The author points out that despite the apparent uniformity of this provincial-wide program, the three colleges do in fact have the autonomy required to respond to local needs.

Background

Adult Basic Education in Manitoba is operated by the province's three Community Colleges--Red River (RRC) at Winnipeg, Assiniboine (ACC) at Brandon, and Keewatin (KCC) at The Pas. The grade range covered is generally between 0-11. The subjects consist of Language Fluency, Basic Job Readiness Training (BJRT), and Basic Training for Skill Development (BTSD).

Over the past 18 months the ABE programs have undergone a series of changes. These have come about largely as a result of consultation with the federal Department of Manpower and Immigration, the provincial Department of Health and Social Development and other provinces. The changes are also congruent with the "people oriented" philosophy that the Manitoba government is emphasizing strongly in education and training.

From a traditional delivery system with the lecture and group in-

struction, the programs have moved toward a multi-media, individualized learning systems approach. From an essentially single objective philosophy--facilitation of skill training through academic upgrading--the programs have moved towards objectives which emphasize a student-centered approach.

The ABE programs consist of three broad areas, academics (mathematics, communications and science), the development of pre-occupational skills, and the development of personal and social skills. These will be described in detail below. We felt that this broad-based approach would make possible a total delivery system of services rather than a fragmented one. We also anticipated that certain aspects of the ABE program would be incorporated into community development programs and work activity projects (this is already taking place between Assiniboine Community College and the Amaranth Work Activity Project), skill training, and certain types of training-on-the-job programs.

In the past, the majority of ABE students have not gone on to occupational training courses in our institutions. The programs, therefore, do not focus solely on further institutional training but rather on the many occupations that are available to students on a direct entry basis. We feel that the best thing that can happen to a student is for him/her to get into the occupation of his/her choice; this can occur at anytime in the program: the completion of all

parts of the ABE program is not seen as a necessary prerequisite for graduation.

Content

Academic

The academics (mathematics, science, communications) are being offered, when appropriate, on an individualized basis. The lower levels--adult Grades 1 to 5 are using the Basic Literacy for Adult Development (BLADE) course which was developed by the Training Research and Development Station (TRANDS) at Prince Albert, Saskatchewan. Adult grades 5 to 10 utilize the Learning Individualized for Canadians (LINC) course (communications and mathematics) also developed by TRANDS. Science in the Grades 5 - 10 area is offered strictly on a needs basis, and the programs used are the ones developed by individual colleges.

Presently work is under way (jointly by the three colleges) on the development of Individualized Academics at the adult 11 and 12 levels. It is expected that these packages will be ready for field testing at the colleges' main campuses in the fall (1974).

The Development of Pre-Occupational Skills

The major purpose of this aspect of the ABE program is to enable students to obtain first-hand information about the world of work. They are also encouraged to analyse their needs and aspirations to assist them in crystallizing an occupational choice. Some elements of this aspect of the program include: implications of different occupational choices; understanding of self; understanding

of the world of work; decision-making skills; occupational preference; exploration of actual work situations. The above is currently in operation at KCC and at RRCC. Initial feedback from a small student sampling indicates that the students feel that the actual work experience is very useful in goal determining. Instructors are finding that once students have opted for an occupational choice they complete the necessary academics quite rapidly.

Development of Personal and Social Skills

This part of the program consists of what is generically termed "life skills" and includes the following: money management and family life; health education; community and leisure activities; citizenship and government; human relations. The actual delivery of this part of the program is being done, generally, by instructors who are not involved in teaching academics. However, staff development activities are taking place to increase the competencies of instructors so that they may deliver an integrated program.

Certification

Certificates are issued at three points in the ABE program--Adult 5, Adult 8 and Adult 10. In addition to the certificates some students are given a transcript which indicates the modules of work, both academic and non-academic, that they have successfully completed.

On completion of Adult 10, some students write the General Education Development (GED) tests which are offered by the province six times per year.

Conclusion

It should be pointed out that the above description depicts the general scene of ABE in Manitoba and that the individual colleges use the above as guidelines when designing specific programs. We feel that this approach allows enough scope for specific ABE program design to meet the needs of particular students, while still maintaining a provincial-wide emphasis.

Gaps and weaknesses in the existing program clearly exist, but as in all good programs, a mechanism to help overcome these has been devised. An intra-departmental provincial committee is in operation whose task it is to design and develop new program components which will help bridge these gaps.

The articles following describe in greater detail the main ABE programs and innovations that are being implemented in Manitoba.

OUR FIRST COURSE IN BASIC JOB READINESS TRAINING

Peggy Wilson

*Instructor, Adult Basic Education,
Keewatin Community College, The Pas*

After the hew-and-cry of education "innovations" have died down, what we have left is "people helping people": a human dimension that nothing can replace. In her short account, Ms. Wilson describes some of her experiences in which this basic dimension is developed.

We have just completed a pilot project in Basic Job Readiness Training. Although other schools have also conducted Job Readiness courses this year, I feel that ours has been different; perhaps unique. We've gone through varying stages of success--sometimes feeling that no success was present at all--yet continuing and finding that after every winter there is a spring.

I should explain that the purpose of Basic Job Readiness Training is to provide for the special needs of the basically hard-core unemployed. At Keewatin Community College in The Pas we worked from the premise that very few adults are unemployable--that if given the opportunity, environment, and encouragement, we can all be worthwhile, contributing citizens.

Using "environment" and "encouragement" as key factors, I first set out to find what the students' needs were. The class was composed of adults varying in age from 18 to 45--in academic background from Grade 1 to Grade 11.

I had the classroom completely

cleared of furniture. As the students arrived and were registered, I took them to their new, empty classroom. When everyone had arrived we sat in a circle on the floor and introduced each other. It was a puzzling and frightening experience for some--but certainly a new experience for all, including myself. I assured them, and tried to assure myself, that this was "our" classroom, to furnish as we chose, to leave unfurnished if we chose. It was our responsibility to acquire any furnishings that we wanted for the class.

For a good part of that first day the students talked about and searched for their furnishings. As a result, the classroom now has two chesterfields, two easy chairs, a coffee table and end tables, two 4' X 8' tables and a beautiful wall mural which the men in the class painted. I should mention that two of the students wanted desks. It wasn't hard to find these!

I noticed that during all this time two of the students had not participated and were extremely shy. Taking this as a cue, I repeatedly mentioned that whenever we were working in the classroom, the students did not have to participate unless they wanted to. Some expressed a desire to take the risk, others seemed to feel comfortable watching.

At the end of each day I kept a journal about what I had seen and felt happening that day. Every two

weeks the students marked their progress, as they themselves felt they had progressed, on a ten-point scale. Looking back now at the journal, and at the scales, I find remarks that are invaluable to me in evaluating what has happened during the past six months. Remarks like: "Today Heather smiled for the first time in three weeks. Up to this point she has sat by the window, looking out all day, never seeming to hear or see anything that was going on in the classroom, yet coming every day." Two weeks later I note that we were working on a section in citizenship and government. We talked about different ways that decisions can be made and I was leading an exercise on "consensus." We sat in a circle, each of us saying what color we wanted one wall in the classroom to be painted. The students were excited. By 4:30 that afternoon Heather and I were the only ones left--everyone else had given up. She wanted the wall to be painted blue, I wanted it to be multicolored. She had gone through stages of whispering, laughing, jumping up and down on the chair, and shouting--participating with more enthusiasm and more determination than anyone else in the class. It took five to six weeks to get to that stage, but she had done it on her own, with no pushing, and now could feel the success completely for herself.

I feel that it was really important for the students to be able to experience what they were learning--for somehow, without that experience, one can never tell if one has in fact learned. It was also important to involve as many people from the community as possible--as speakers, visitors, and as hosts who invited the students to their homes or places of business. This made the students feel that they were part of the community.

We went to the bank as part of our studies on money management. We opened bank accounts and really tried to budget so that we could make a monthly deposit into our savings accounts. Some of the students had never been in a bank before.

The course covered the areas of money management, community and leisure, health education and family life, citizenship and government, job exposure and work experience. All these were bound with self-discovery and self-evaluation. After these topics were covered the students took a week to look for summer employment. Some will return in the fall to further academic and skill upgrading.

I know it's too soon to say the course has been a huge success. For me it is enough to feel that I learned a tremendous amount by learning how to be patient, how to have faith in others, and mostly how to start from "where the students are at." It is good to see students who would not speak, now talking freely. It is good to see laughing and happiness without alcohol or drugs. I don't know how long this will last. That is why I think follow-up is extremely important. If there is no follow-up, how can we evaluate whether knowledge acquired in the Basic Job Readiness Training course is ever utilized in the "working world?" Possibly it's enough to know that the students learned how to make decisions, and therefore, will know how to live with the consequences of those decisions.

With what we've learned, what we've experienced in the pilot project, future courses promise to hold a great deal of excitement and adventure. By the time our new classes arrive we hope to have had time to write about our experiences and incorporate them into the overall development of the program.

A BRIEF STATEMENT OF CONFLUENT EDUCATION:
PHILOSOPHY AND PRACTICE

John Ekstedt

*Co-ordinator, Confluent Education Program
Department of Education, Manitoba*

Confluent Education is an attempt to merge the cognitive and affective domains in teaching and learning. Cognitive refers to intellectual functioning--the activity of the mind. Affective refers to areas of emotion, attitudes, and values.

The basic premise in Confluent Education is that the cognitive and affective domains in the life of an individual are inseparable (e.g., one does not divorce the intellectual function involved in learning a concept from the feelings about that concept). If this is true, then it makes sense to take this merger into account in our deliberate teaching practice.

The following statement is intended as a basic introduction to Confluent Education philosophy and practice. These ideas have been central in the development of the Manitoba Confluent Education Demonstration Project (1971-1973).

Learning

In Confluent Education philosophy, learning is seen as a natural process. It is natural in the sense that the human organism will learn and grow, is tuned into and integrated with his environment, and will learn about it and make use of it if he is not blocked. In Confluent Education a basic premise is to learn to facilitate natural learning process. This is supported by creating processes

which will not block natural learning or by creating processes which will remove blocks to learning.

Learning can be blocked in various ways; for example, by physiological or neurological dysfunction (i.e., occurrences which are unnatural to the human organism).

The most common form of blockage, however, is what one might call structural blockage. These blocks occur when the atmosphere and environment do not support natural learning. This can take the form of enforcing artificial learning sequences which are not natural to the individual, creating space where natural movement and exploration is inhibited, and using teaching methodology which creates splits in the individual. These splits can occur, for instance, when the learner's emotional expression is deliberately inhibited for the purpose of increasing his attention to cognitive content. It seems evident that, when this occurs, the opposite effect may result, namely, the individual will be both emotionally stunted and intellectually confused.

In Confluent Education, one assumption is that if the individual learner can relate his emotional life, his values, and his interest (motivation) to the cognitive content being presented, then his capacity for intellectual growth will increase. In this process it is also likely that his learnings will be "complete" in the sense that his intellectual and emotional growth will flow together.

Teaching

Inherent in this philosophy is the premise that the teacher is not able (by virtue of time, structure, or skill) to relate the values, emotions, and interests of each individual student to the content of the course of study. Even if this were possible, it would not be viewed as good education.

The task is not to find a way for teachers to make all of these connections but to develop processes which teachers can use to assist the students to make these connections. The teacher is responsible for providing information and tools related to the course content and for providing an atmosphere and a process where students can relate that content effectively to their own life experience. In order to accomplish this, it becomes critical that students, learn to take increasing responsibility for their own learning. Thus the concept of responsibility becomes critical to the whole Confluent Education emphasis.

This approach to education often means the development of new (or unused--atrophied) skills on the part of both students and teachers. Students and teachers are often unaware of what their emotions, attitudes, values, and interests are. This is often because we have "learned" to put this dimension of our life aside when we enter the school building. We have somehow been "taught" that emotions (if expressed) are not considered legitimate to the learning process. The assumption is that effective expression gets in the way of good intellectual learning. This relates to the amount of energy we often expend to keep things orderly and quiet so that attention can be paid to "real" learning. Both students and teachers learn to expect

that they must perform unnaturally in school. We have learned that content comes to us at predetermined sequences in our lives regardless of our values, attitudes, or interests. We have learned that "school" cannot adjust its schedule to accommodate all our individual differences. The learner is often expected to make connections between his cognitive and affective learnings somewhere outside of the classroom.

While there are some very real problems involved in public education systems, the Confluent Education approach insists that a process can be introduced into the classroom which assists the student to understand his own emotions, attitudes, interests, and values and which can allow him to relate this dimension of his life to the subject matter being presented.

Perhaps the most important "re-learned" skills that both students and teachers need to develop in this approach are in the area of awareness. It is important that we recover our capacity to integrate our feelings with our thoughts so that the content of learning be as consistently "senseable" and alive for us as possible. An important goal is that we find ways to integrate our formal learning with our present life experience.

Methodology

This philosophy may be integrated into the present public school system by doing the following things:

- (1) creating learning for teachers and administrators where they themselves deal with questions of personal responsibility and awareness in merging the cognitive and affective domains in learning. This means, among other things, that teachers

experience the process they intend to use in the classroom;

- (2) developing techniques for classroom application which promote this kind of learning for students. Professional development for teachers can include the development of these skills;
- (3) involving in this learning the supporting or influencing forces in public education. This may include administrators at various levels, parents, school boards, etc. This is important because these are persons who may have the most influence in removing structural blocks to this kind of learning;
- (4) deliberately constructing curriculum and classroom atmosphere that allows this type of learning experience.

Conclusion

It is important to realize that Confluent Education is an attempt to create more total or complete learning processes in the school system as it currently exists. The emphasis does not require changes in content or cognitive curriculum objectives or the creation of "physical" changes in schools. It may be that when these processes are introduced certain changes will take place because they appear to be evident and useful changes to promote good learning. The Confluent Education approach implies that structural changes occur because good learning is taking place, not only in order to bring about good learning.

Confluent Education, then, is a way to bring about effective and useful changes within the system without discarding, as a first premise, all

that is there already. Changes occur in this process as a result of personal, individual response, rather than as a result of manipulations outside the life experience of the learner. Confluent Education is not the imposition of pre-ordained goals and objectives. It is, instead, a process of learning which allows each individual to develop goals and objectives using the resources available in the school and the community. The student learns to exercise responsibility by becoming more aware of himself and the world around him. He learns to take into account his concerns and feelings as well as the concerns and feelings of other persons. He learns how to discover, select and act on alternatives. He learns how to support others and be supported by them.

This emphasis in education has important and positive implications relating to many of the problems and issues in Canadian education and, indeed, in the whole of Canadian society. It makes sense whether practised in a cross-cultural, rural or urban context. It is good learning for the student who is "succeeding" as well as the one who is not. It is an attempt to recover some very old ideas in education and make effective applications to a rapidly changing and increasingly dehumanized world.

It is recognized that this is a brief and incomplete statement on Confluent Education. Much remains to be learned about the implications of this approach and the processes involved. The Confluent Education Demonstration Project has been experimenting in-depth in many of these areas. It appears that, as a result of this experimentation, more information and practical insights will become available to educators in Manitoba and elsewhere.

HUMAN RELATIONS IN ADULT BASIC EDUCATION:
A CURRICULUM OF STUDENT CONCERNS

Vonnie Gannon Grafton

*Instructor, Red River Community College,
Winnipeg*

Many teachers are re-discovering the age old requirement of "human relations" in the learning process. It is now being introduced in a variety of ways in the classroom setting. In this article Ms. Grafton describes her experience as an instructor of human relations which are based largely on the principles of confluent education, but also include aspects of other approaches such as transactional analysis and gestalt therapy.

Human Relations is an optional credit course presently offered in ABE at Red River Community College. The course is a process through which a person may examine his self-concept, values, attitudes and behaviour, evaluate what he finds in terms of how personally effective it is, and try out alternative ways of thinking, expressing feelings, and acting.

*Human Relations: A Course
on Student Concerns*

Few teachers would argue with the idea that emotional and social problems are severe handicaps to academic learning, and that learning takes place most effectively when the student is coping well with himself and his environment. It has also been demonstrated that academic knowledge which the student sees as being relevant to his own experience and concerns is more easily grasped and re-

tained. Weinstein and Fantine (1970), Toward Humanistic Education, take these ideas a step further in stating that student concerns should be seen as legitimate course content in themselves. "By concerns, Weinstein and Fantine meant the basic psychological and sociological needs of students, persistent sources of frustration and anxiety, continuing emotional pressures, which were always there and were stronger than simple emotional needs" (Borton, 1970).

The human relations course is a curriculum of student concerns. It does not attempt to solve the students' emotional problems, nor is it pretending to be group therapy-- rather, it attempts to use these concerns as a springboard from which awareness, insight and learning can take off.

The Three Basic Concerns

The general and yet personal concerns most people exhibit fall into three general categories, which Weinstein and Fantine refer to as self-image, connectedness and power. First, the concern for self-image centres around questions like:

"Who am I?"

"Do I count as a person?"

"Am I lovable?"

"Am I capable?"

and statements such as these, which

are common among ABE students, and indicate a strong concern over self-image:

"I'm just too dumb to make it through this course."

"I live just for my children, making a life for them is all that I care about".

The second major area of concern is that of connectedness, or a sense of positive affiliation toward others. This concern is characterized by such fears as:

"I don't seem to fit in anywhere".

"People don't like me". / "I don't like people".

"You can't trust anyone - people are all the same".

A person lacking this sense of positive affiliation toward others may act shy and withdrawn, or may let his behaviour be controlled by a desire to be liked by everyone. Or, the concern may be manifested in hostility toward others.

A third pervasive concern is about power, and deals with the question: "How much control do I have over my own life?" There are two kinds of people; those who act, and those who are acted upon. It is this latter group, those who are acted upon, that express this feeling of powerlessness in the face of a myriad of pressures, both external and internal. Everytime I make a statement like: "I don't want to smoke (or drink or overeat), but I just can't stop," I am expressing a concern over how much I am in control of my own behaviour. That feeling that everything is going wrong, or the well known sentiment: "You can't fight City Hall", are expressions of our sense of powerlessness.

The Interdependence of These Concerns

Of course, these three areas of concern are not clear-cut, but rather are all interdependent. For surely a feeling of being positively connected to others, or of being totally in control of one's own life would contribute to a strong self-image, although they would require a strong self-image to be established in the first place. How a person sees himself is at the same time a cause and a result of how he functions in the other areas of life. It is with this in mind that the human relations student deals not only with his intrapersonal growth, but also with how he relates to his environment, including people, work, money, the system, the universe, etc. Through various activities done individually, or in small or large groups, the student is given the opportunity to become more aware of who he is--to experience and to appreciate the special feelings, attitudes, and values that make him a unique person. There follows a number of excerpts from students' course evaluations. "I found out things about myself I really liked and it gave me a reason to be happy I'm me." In sharing this self-knowledge with others in the class, the students come to know and appreciate each other simply for being who they are. "I enjoyed learning the class was not any different than I was, with the same fears and feelings." "Because I have learned much about other people and their feelings, I have also learned about myself."

A Process Blending Cognitive and Affective Elements

If a person believes he has no control over his life he will make

little or no attempt to change it. At the same time, the fact that he is doing nothing to change it will reinforce his feeling of powerlessness. An important part of increasing a person's sense of power is providing him with information and making him aware of the alternatives and resources available. Human rights, consumer education, legal rights, information pertaining to family life, health, sexuality, money management, government workings, choosing a career, finding a job have all been part of human relations courses. These topics are dealt with differently than they might be in a traditional "civics" or "health" class, in that here we are primarily concerned with the person, and how he views himself as a citizen, parent, spouse or employee. In a session on "legal rights and responsibilities", for example, we would be concerned not only with the actual process of law, but also with how each student sees himself in relation to the law, law enforcement officers, lawyers, the courts and jails. As well as becoming acquainted with his legal rights and responsibilities in a certain situation, the student also becomes aware of his own typical responses--emotional and behavioural--in that situation. He may then evaluate those responses in terms of: "How effective is that pattern for me? Am I getting the results I want? What is the price I pay for this pattern?" If the consequences of the pattern seem undesirable to him, he may explore, perhaps with the rest of the group, "What are other possible ways of responding?" Finally, he may choose to try out some new response, or he may continue with the old response, but now with a greater awareness of its consequences and alternatives.

This model has a twofold func-

tion: it provides the student with the opportunity to work on a particular concern or problem, and it also offers him a valuable process for making choices. The key words of this process are awareness, evaluation, and choice, and the development of these three faculties is one of the major objectives of the human relations course. In the awareness phase, the student uses his senses and intellect to describe the situation, and his total response to it; emotional, intellectual and behavioural. The greater his awareness, the more information he has to work with, both from within himself and from his environment. In evaluating his response he starts by accepting, or owning it as part of himself, looks at the positive and negative consequences of that response, and compares it to various alternatives. Finally, he makes a conscious choice based on the insight he has gained.

*The Goal: A Responsible and
"Response-able" Person*

This entire process may be summed up in the notion of responsibility--not the interpretation that implies "shoulds" and "shoul'n'ts", obligation and duty, but one that sees responsibility as "the ability to respond" to yourself and your environment, as well as the ability to choose to accept or not accept what is happening with you. A person who is responsible and "response-able" will accept what he does and does not do as an expression of himself, and does not blame others, "the system," or fate for what he is. He responds fully to life, with awareness of what is, and acts on free choice, free because they have come from this awareness.

Conclusion

I have been describing a process, and some concepts that are central to the human relations course. Beyond this common ideology, each class is very different because it grows out of a unique combination of about fifteen ABE students and a group leader--a blend of people and their concerns that has never before and

will never again occur in quite the same way. Human relations is not a course that can be packaged or neatly summed up in behavioural objectives. It is people encountering themselves, each other and their environment, paying attention to the process that unfolds in each encounter, and learning to choose with greater awareness, to respond more fully to life.

BIBLIOGRAPHY

Borton, Terry, *Reach, Touch and Teach, - Student Concerns and Process Education*, New York: McGraw Hill, 1970.

Brown, George, *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*, New York: Viking Press, 1971.

Harris, Thomas, *I'm OK - You're OK*, New York: Harper & Row, 1967.

Perls, Fredericks, *Ego Hunger, and Aggression*, New York: Vintage Books, 1969.

Perls, Fredericks, Ralph Hefferline, and Paul Goodman, *Gestalt Therapy*, New York: Dell Publishing Co., 1951.

Powell, John, *Why Am I Afraid to Tell You Who I am?*, Niles, Illinois: Argus Communications, 1969.

Simon, Sidney; Leland Howe, and Howard Kirschenbaum (editors), *Values Clarification*, New York: Hart Publishing Co., 1972.

Weinstein, Gerald and Mario Fantine (editors), *Toward Humanistic Education - A Curriculum of Affect*, New York: Praeger Publishers, 1970.

COUNSELLING IN ADULT BASIC EDUCATION: AS IT REALLY IS!

John N. Neufeld

*Counsellor, Red River Community College,
Winnipeg*

"When thinking about a contribution to this publication my first impulse was the usual: to write about some specific aspect or trend in professional counselling services. I then felt it might be more profitable to share with you, counselling as it really is, the day-to-day challenges and frustrations, to emphasize the need for understanding and patience..."

The Challenge

Counselling Adult Basic Education (ABE) students is an incredible challenge and a frequently awesome responsibility. The institution-going adult is vastly different from the public school and college-age student. This is especially true of adults in ABE. From the moment of birth we begin "chipping away" at children: putting them down, inhibiting their natural development, stifling their potential abilities, alienating them, squelching their confidence, harping on their non-achievements. With the addition of irrelevant and often negative educational experiences and subsequent employment failures, by the time some of them arrive at our ABE centres, they are frequently inhibited, lacking in self-confidence, and have a very negative self-concept. Where else can we find such a diverse student body? They include the unemployable, the under-employed, the single parent, the widowed, divorced and separated, and the handicapped in all categories --mental, emotional and physical.

These adult students are, however, the minority in society: a fact of which I need to remind myself constantly. The majority of our youth move through the regular school system in spite of it, learn to cope and adjust, find a reasonably self-fulfilling life style, and manage to survive in our "present shocking" world.

Characteristics of the Disadvantaged ABE Client

Adult students are extremely inhibited in many respects. They lack the most basic and accurate sources of information. They seldom read, explore and question as most of us have learned to do, in order to survive and get ahead. The adult student looks for quick, simple solutions, and wants others to tell him what to do. Thus he often pursues, with no foresight or evaluation, courses of action that are often totally unsuitable to his personal needs. I shudder when I hear a student say, "So and so told me to do such and such." It appears totally foreign to many adult students to explore a number of alternatives, and then make personal decisions they can comfortably live with. Many adults are too inhibited even to go down the hall and around the corner in the same building to meet students in the course they plan on taking next to check out information. Also, adults are most adept at hearing only what they want to hear, and this makes it extremely difficult for educators to

interpret facts so that they can be personalized and accepted.

Adult students have a frightening sense of urgency about most of their affairs. Again, they are not in the enviable position of most public school and college youth, who appear to enjoy a seemingly endless pursuit of educational experiences without a worry in the world about the future. In contrast, the adult, often with dependants existing at a mere subsistence level, feels the urgency to get all the necessary education required in that magic 52 weeks, and then pursue a one-year vocational course which will guarantee him a good job the day he graduates. This type of situation can present great challenges for the best of counsellors. It is not very realistic in such a situation to confront these individuals with philosophical discussions on the right to work or not to work, or to pursue lengthy in-depth explorations of self, life style, interests, abilities and the total world of work.

On the other hand, attempting such objectives is the type of challenge we face in spite of adverse circumstances and the numerous related and unrelated problems of the typical adult student. Humanists today are emphasizing the fact that most decisions are based on emotion and not reason. Where does this leave our neat analytical and scientific decision-making schemes? I always sense a measure of anxiety and frustration on the part of the students when they come to me expecting to get a simple solution to the problem at hand, and then in an hour or two of exploration realize that in reality there may be a variety of different routes to consider rather than the one they had hurriedly established at some earlier stage.

Compared with youth, adults are often confronted with the most diverse, urgent and at times distressing problems: legal entanglements, fraud, all types of marital and home problems, sexual problems, study problems, mental and emotional problems of all kinds. The variety and intensity of problems sometimes encountered in a single day would stagger the imagination, dwarfing what I used to encounter in a month of college counselling. We must be on guard never to focus simply on the outer, superficial problems. I hope I am able to contain my utter amazement at times when the student has related several seemingly insurmountable obstacles, then, having attained my confidence, proceeds to further divulge his or her basic or root problem, as it were, and really begins to open up. Generally, however, adults are direct, and by the time they get to the counsellor do not take time mincing words or skirting the real issues. The intensity of the problems and their nature often call for the cooperation of several social agencies, as I will indicate later. And then to think that some so-called educators have been known to state that adults, simply because they are adults, do not have many problems in school! Most adults we encounter in ABE have lived with defeat and disappointment. Add to this their deeply engrained negative self-image, and it becomes essential for the classroom instructor to exercise the veritable patience of Job, and to recognize the need to go over some things time and time again. At the precise moment at which you are explaining an important point, their minds may wander to their own personal problems, and they may simply respond to you, "I did not get what you just said--would you mind going over it again?" Sound familiar?

As instructors, we may have gone over this material a hundred times

before, and familiarity can and often does lead to carelessness or presumptions on our part that any dumb-bell should be able to catch this immediately. However, the adult student is very conscious of his sluggishness. How often have I heard the comment this year, "She started so slowly I felt it was hopeless, but now she's moving right along, in fact doing remarkably well."

How do we ourselves respond when confronted with new, threatening test situations? Adults are extremely sensitive to the attitudes of instructors, and they can easily misinterpret the instructor and make him the scapegoat they are looking for. We can all be touchy at the best of times. That may be our perfect right, but the adult student is here at a great sacrifice that most of us have never had to make and he is here to learn. It is thus imperative in adult education that we have the most devoted, understanding, empathetic and committed instructors and staff, genuinely concerned about their work, or it will become hopelessly and constantly frustrating. Many students in ABE have become discouraged and disappear, never again to return to an educational institution, simply because of the negative experiences they have had.

I am portraying somewhat graphically the problem-saturated mosaic of our ABE student population. Yet, on the other hand, where else today can one find such a tremendous group of Real People? These are people with great potential and motivation, beautiful people who are now experiencing positive educational encounters for the first time, people relentlessly working their way out of the welfare rut, or the unemployment merry-go-round, people striving for self-fulfillment, people excited about their new realization of per-

sonal abilities and potential, people who are effectively overcoming mental, emotional and physical barriers and are now experiencing slow but sure success and realizing a new future of hope.

The Counsellor's Role

Counsellors are not miracle workers. Often we may assist in the solution of some fairly major problems, or help the student to zero in on new avenues or goals that provide the avenues or goals that provide the impetus for a sudden surge of motivation and effort that lead to immediate results. But judging from a lifetime of indelible experiences, I feel it is impossible either in several counselling sessions or hours of group therapy to bring about any noticeable permanent change. Remember that many of our students are with us for only 4 to 6 months, and when in some respects we have become the dumping ground for rejects from many highly specialized agencies, we simply "can't win 'em all."

We are, in actual fact, rehabilitation centres, whether or not we like to admit it. This places greater importance on the classroom teacher's role in ABE. The instructor has the opportunity to relate to the students on a daily basis to establish a close rapport and to note not only their academic progress, but also how they adjust to their social milieu.

In ABE I have found many genuinely student-oriented staff. In the various other counselling environments in which I have worked, I have never had the deluge of staff referrals that I encounter now. In spite of their inhibitions, adult students are quick to follow a suggestion from their instructor that they seek counselling assistance. In fact, there

is seldom, a day in which instructors do not corner me in the hall or come to my office after class to share a concern, or follow-up on a student. At times I am almost fearful of joining the staff for coffee, lest another urgent situation be thrown at me. Rough? But what an enviable position for a counsellor to be in! Confidentiality becomes a problem at times, as staff want to talk about a student, briefly, in a crowded coffee lounge: that may be their only opportunity to see me on a particular day. Case-conference discussions with the staff helps them receive a greater insight into the nature of student problems and often results in a new empathy with and understanding of the individual. It is a compliment and thrill when a staff member later confides that after discussion of a student's problems he looked at the individual with a new perspective, and soon found evidence of achievement as a result of better rapport.

Adult education is very exciting and challenging. At times we appear to be the objects of unnecessary criticism, yet constructive criticism is healthy. Of the various educational environments that I have been in, ABE has the most experimentation and innovation. Most of our students succeed and go on to further training and gainful employment. And of those who do not graduate, many do find better jobs than they had previously held.

Workload and Reward

In ABE I have more positive student feedback than in any other area of institutional work in which I have been involved. This is what makes the pressure we are often under more bearable. It is amazing what a workload an individual can tolerate if he is really enjoying his work--a

practical clue to administrators who may be looking for more production from their staff! Similarly, staff respond to genuine care and concern for themselves as individual human beings who are more than just a number on the payroll.

In no other situation have I found the rewards so great, but the demands so pressing. The counsellor's role has altered greatly in the last decade. We hear a lot about changing teacher roles and demands, and in their negotiations mention is made of preparation time, marking time, professional development needs and student-contact time. What about the counsellor? We experience a workload and pressure that far exceeds that of the classroom teacher: we know, as most of us have been teachers. Added to the intensity of the counselling is the counsellor's schedule of 8:30 a.m. to 5 p.m., often without lunch or coffee breaks, and no time between to do important and necessary follow-up. Spares for relaxing and reading are unheard of, and the lunch period when taken becomes a case conference or discussion of issues with staff, administration, or agency personnel.

Much is said today about accountability and ratios. A good working ratio in colleges appears to be one counsellor per 800 students, in high schools one per 400. Our ratio in ABE is running at approximately 1/1500! A realistic ratio for ABE would be closer to 1/250. Some adult institutions are experimenting with ratios of 1/50 and finding astonishingly good results in meeting adult student needs and carrying out the type of rehabilitative work necessary in ABE. Administrators may raise eyebrows at such ratios, but where are our priorities and values? Society justifies a ratio of two staff members for every prisoner in

our federal jails today, at what a cost! In Winnipeg, for example, we can justify a per-child-per-diem rate for delinquents of \$34.00 to \$39.00 simply for each to be placed in a half-way house (annual cost of more than \$14,000.00 per child)--And then we complain about the salary for one counsellor to work with 1500 students! Incredible! Many times this past year I have honestly felt that in a typical week I have more than justified my total annual salary when I consider how I have helped some of our adult students to make lasting, positive changes in their lives.

Unfortunately the ratios with which we work force us into sheer crisis-hopping situations, with little time to spare for developmental or preventive efforts. I may be the cause of my own undoing in ABE, as I have attempted to spread myself out to meet the needs of the majority of the students rather than to select a specific case load. Pressures do not level off as we establish ourselves: the reverse is true. The more students we see, the more referrals we get from their peers who hear of their satisfactory counselling experience. The more staff we get to know the more students they refer and the more demands are made on us to act as consultants, a role which we as counsellors are being forced into, to assist staff in coping with student needs.

Scheduling of Sessions

In ABE I was able to arrange for orientation sessions at which I meet each incoming class for approximately an hour to introduce myself, explain my mode of operations, and answer questions. I work on a priority basis. If a student has an urgent problem I will deal with it immediately or at least that day; if the

request is for general information, long-range career counselling, or exploration, I see the student as soon as I can, ordinarily in a day or two. I often go to the classroom to call for a student, thereby eliminating waiting time between counselling sessions. This permits additional circulation with students and staff; and with more individualized instruction in our classes, there is little if any classroom interference. I hesitate to admit that my greater accessibility recently has caused me to conduct triple the number of counselling sessions given by the typical college counsellor. I also have frequent call-backs, as there is very little "one-shot" counselling in ABE.

Preparation

It takes an average of an hour or two of evening work at home daily to review my cases, consider what follow-up is required, maintain records and make brief notes, which are essential for effective follow-up. Of necessity my professional reading is done usually one night per week between midnight and sunrise. To keep up-to-date I find it essential to subscribe to 19 monthly journals and newsletters related to counselling and the world of work. The counsellor in this age must be a generalist-specialist. He must keep abreast of such related areas as counselling theories and techniques, career development theories and practices, world of work developments, educational opportunities of all types, financial sources for education and a host of student-related issues. It is futile to refer students to materials and brochures that one has not personally browsed through. Add to the above areas all facets of testing and test interpretation, all areas of psychology--devel-

opmental, educational, adolescent and adult, personality and behavioural--also human relations, group dynamics, sociology and essential practicum experiences. Not to mention other areas such as research, evaluation and follow-up, for which we unfortunately have little time. It is obvious that all this demands a lifetime of learning which adds an exciting but at times exasperating dimension to our profession. We have fortunately emerged from the era in which the counsellor was simply seen as someone to give advice or to provide a shoulder to cry on, or when the position was used to place an incompetent instructor whom administration apparently felt could do less harm just sitting and talking with students! A master's degree with practicum training is now a minimum requirement for professional counsellors.

Inter-Agency Co-operation and Related Activities

Another related aspect of counselling is the knowledge and utilization of the multiplicity of agencies. This past year I have referred students to 78 different agencies, not to mention the 125 CMC counsellors in our area many of whom we contact almost weekly. I will not elaborate on the obvious telephone consultations and follow-up calls, which can run into as many as 30 per day. It is amazing how students--if they find us approachable--will manage to obtain our home phone number, resulting in numerous calls at the most inconvenient times. Many of our agency referrals also involve case conferences, particularly in cases involving out-patients, rehabilitation clients, those on probation, or wards of special agencies.

To keep in touch with the world of work it is imperative that counsellors take adequate time to visit industries and meet employers and personnel officers. These activities necessitate attending a variety of professional and business association meetings and club meetings, as public relations is also considered an important part of the counsellor's role.

What about committees? Counsellors need to serve on a variety of advisory, educational and student activity committees. In addition we do have our private lives. Suffice to say that generally, busy people dedicated to their work are also more involved in family, community, church and club affairs than those who do not get too involved in anything--including their jobs.

Conclusion

When thinking about a contribution to this publication my first impulse was the usual: to write about some specific aspect or trend in professional counselling services. I then felt it might be more profitable to share with you, counselling as it really is, the day-to-day challenges and frustrations, to emphasize the need for understanding and patience when making demands on your counselling staff. If you feel this is exaggerated I have one simple solution--I challenge you to join us and give it a try.

In this article, my intent was not to touch on current needs in ABE, but one important area I would like to mention briefly is that of service to the total family unit rather than one member in isolation. Can we effectively deal with anyone in isolation from the home?

I have indicated the need to take on the role of rehabilitation centres. We need to stop shuffling people from agency to agency, all working in relative isolation and at times even in competition. I find that even with my contacts and knowledge of how to get the right information from the right source, or get in touch with the right person as soon as possible, it frequently takes from four to nine phone calls to get the necessary action. Where does this leave our inhibited adult who is bound to give up in disgust after one or two tries? One of our top priorities should be greater co-operation between agencies.

In spite of present circumstances, I honestly feel that ABE is performing a tremendous job. Many of our students do not require a psychiatric couch or prescription as much as they require love, care and understanding on a daily basis with the total team in ABE to assist in reality therapy and life skills development. We must also realize that the classroom teacher is not able to be everything to everybody. Specialists need to be called on and developed in such areas as human relations, life skills, group dynamics, work experience programs, and working with and understanding the hard-core disadvantaged and functionally illiterate. More effort and ingenuity needs to go into integrating life or coping skills into the regular curriculum.

In conclusion I would emphasize that on the ABE team we are not simply teachers or counsellors, but "facilitators of human growth." We hear of new theories and philosophies but all too often they are simply old themes to a new tune. It all boils down to the basic need for understanding, care, concern, and above all love. These are the most powerful forces for action in our universe. The late, unmitigated atheist, Bertrand Russell, in a lecture at Columbia University a few years ago, made the following statements with some apparent embarrassment. He stated, "The answer to the problems of the world is Christian love. The root of the matter is a very simple and old-fashioned thing--so simple that I am almost ashamed to mention it, for fear of the derisive smile with which the wise cynics will greet my words. The thing I mean--please forgive me for mentioning it--is love, Christian love or compassion. If you feel this you have a motive for existence, a guide to action, a reason for courage, an imperative necessity for intellectual honesty." Well said. We can also go back to St. Paul of the 1st century A.D., who succinctly stated, "There are three things that remain--faith, hope and love--and the greatest of these is love. Fix your thoughts on what is true, and good and right. Think about things that are pure and lovely, and dwell on the fine good things in others."

STUDENT ATTENDANCE AND THE CHILD DEVELOPMENT CENTER

A Research Abstract

R.F. Gaffney

*Testing and Research Specialist,
Alberta Vocational Center, Calgary*

The Child Development Center (CDC) at Alberta Vocational Center (AVC), Calgary, has been in operation two years. Children aged three to five and one-half years, whose parent(s) attend classes in AVC's day programs, are accommodated in these facilities. The question was posed, "Did those students who had children in the CDC attend more often than similar students who did not have access to these facilities?"

Those clients enrolled in the Business Education (Bus. Ed.) and Vocational Preparatory (Voc. Prep.) programs up to March 22, 1974 were included, while clients in the English for New Canadians Program, Priority Employment Program, Certified Nursing Aid Program were excluded. In total 43 parents were considered. Of these, we were able to match 24 with other students enrolled in AVC.

When matching each client in the sample with another student, the following were considered: program undertaken, sponsoring agency and allowance, and the age of both the parent and child. When planning the program we took into consideration all students who started at the same time, at the same grade level and in the same program, as did our sample clients.

The first two variables, program and sponsor, matched exactly, while the third variable, age, was matched

approximately for the parent. Naturally the child needed to be in that age bracket served by the CDC.

Having matched the clients with students, we gathered from the registers the attendance data for each subject. We tallied the total number of days attended and the total number of days absent. Utilizing a computing algorithm for a T test for correlated samples, we attempted to determine if the clients who had children in the CDC attended significantly ($p \leq 0.05$) longer than those like-students who did not. We found that they did. The clients served by the CDC attended, on the average 107.5 days, whereas the matched students attended 89.0 days. It should be pointed out that none of the clients served by the CDC remained in school an unreasonable length of time to complete their program. Also, four students served by CDC dropped out before attaining the minimum entrance requirements for their stated occupational goal, whereas 10 of the students in the group not served by the CDC dropped out.

By way of summary, these clients enrolled in AVC up to March 22, 1974, in the Bus. Ed. or Voc. Prep. program who were served by the CDC, attended significantly longer and dropped out less often than a matched sample of students.

Editor's Note: Researchers are invited to submit their abstracts for publication.

RECOMMENDED READING

Vocational Guidance and Human Development, Edwin L. Herr, 1974. Houghton Mifflin Company, available in Canada from Thomas Nelson and Sons (Canada) Ltd., 81 Curlew Drive, Don Mills, Ontario.

The traumatic changes and uncertainties of western societies make the choice of a vocation a decision of the most complex and profound nature for any individual. This process is also a considerable responsibility for the counsellor whose task it is to give vocational guidance. He must have exceptionally wide professional knowledge and experience in the field if he is to be of use.

Among the indispensable resources available to the counsellor is this collection sponsored by the U.S. National Vocational Guidance Association and written by leading authorities in the field. It is an up-to-date comprehensive work.

The title reflects an attempt in this volume to clarify some of the relationships between vocational guidance and its changing contexts, as well as to reinforce its emerging role in human development.

The book begins by identifying some of the major social, legislative, and conceptual changes which describe the intervening ten years since its predecessor, Man in a World at Work.

Part One examines the status of vocational guidance in America compared with the characteristics of similar processes in selected nations of Europe and Asia.

Part Two focusses upon the implications for individual choice in

such factors as urbanization, the social structure, economic enterprise, work, the family, and the educational structure of the early 1970s.

Part Three describes the current state of theory and research pertinent to career development, life-staging phenomena and models of vocational maturity.

Part Four is concerned with implications for professional practice found in assessment, career planning, planned utilization and change of environments, as well as media and systems technology. This part also describes the interaction of career development and professional practice in relation to women, disadvantaged and minority populations, and the handicapped. It also examines the emerging requirements for competency and the professional preparation of vocational guidance practitioners.

Finally, Part Five suggests the growing international requirements for vocational guidance as well as the dimensions of professional practice which are likely to be evident in the decade ahead.

This should be a very useful document for all counsellors in Canada Manpower Centers who recognise the need for personal professional development, and those in colleges and training institutions throughout the country.

The Application of DACUM in Retraining and Post-Secondary Curriculum Development, William E. Sinnett, Humber CAAT, Toronto, 1974. Available from College Bibliocentre, 20 Rainside Road, Don Mills, Ontario, M3A 1A4 (Price \$10.00).

DACUM, as a process of developing a curriculum, is well known to many Canadian adult educators and trainers. Although there are a large number of isolated documents and courses based on this process, until this publication there has been no basic resource to which the curriculum developer could refer to obtain both a good description of DACUM and a detailed inventory of the courses that have been DACUM-designed. William Sinnett has done an admirable job of co-ordinating this product in his capacity as Program Development Co-ordinator of the Retraining and Apprenticeship (RANDA) Division of Humber CAAT.

In the earlier part of the book the author considers definitions of DACUM, the rationale for the publication, a review of the literature, practical variations of DACUM and the

method of implementing DACUM procedures.

The majority (about 75%) of the book consists of an inventory of abbreviated DACUM charts. These are classified by subject and include training level requirement, occupational title involved, and CCDO number, if applicable, and the name of the original developer.

The last section, Implications and Conclusions, describes the advantages, disadvantages and recommendations "as well as a little crystal ball gazing."

This is a commendable work and one which should be an invaluable resource to curriculum developers in manpower training programs throughout the country.

L'université dans une société éducative, de l'éducation des adultes à l'éducation permanente. Gaétan Daoust, and Paul Bélanger, 1974, Les Presses de l'Université de Montréal, 240 p. (Price \$7.25).

This study, carried out by two experts in adult education, analyzes the activities of Quebec universities in this field. Facts are revealed that oblige us to revise our concept of the university as an institution primarily concerned with training the young. The issues raised here have very broad implications, as their concern goes beyond the university system as a whole, to embrace all systems for educational activity in

society. According to Daoust and Bélanger, the university system should contribute to the development of the entire Quebec community, by genuinely involving it in the restructuring of educational resources and by diversifying training methods. If a start could be made to bring about these changes, the authors believe that the university would then be making a considerable contribution towards establishing a system of continuing education.

L'analyse de l'enseignement, Gilles Dussault, Mariel Leclerc, Jean Brunelle, Claire Turcotte, 1973, Les Presses de l'Université du Québec, P.O. Box 250, Station N., Montreal 129, Quebec.

This book offers a new approach to the study of teaching. Science and philosophy have provided few tangible results to the understanding of the education process, because they have tried to define what teaching ought to be and not what it actually is. The authors assess the latter, using three systems of analysis.

With these systems, teachers and teacher trainees can see themselves "as they are", analyze their professional behaviour and evaluate themselves in terms of their objectives.

The authors selected Joyce, Flanders and Bellack from seventy-nine existing systems of analysis for the purpose of providing an in-depth study and, at the same time, giving a representative sample of the tools presently available for

analyzing the teaching process.

The instruments developed by Joyce, Flanders and Bellack are meant to be used by teacher training supervisors and the teacher himself. The method has the advantage that thirty hours of training is enough to master the coding system provided.

Teaching analysis can help the teacher to compare what he does to what he would like to do. Teachers say they are for a liberal, non-directive approach, but according to the authors, there is often a gap between theory and practice.

Although these systems are meant for trainees and teacher-training supervisors, they can also be used in refresher courses for teachers, to encourage professional self-evaluation.

The Adult Learner: A Neglected Species, Malcolm Knowles, 1973. Gulf Publishing Company, Box 2608, Houston, Texas 77001, 198 pp. Also available from Burns and MacEachern Limited, 62 Railside Road, Don Mills, Ontario M3A 1A6.

This welcome addition to the literature of adult education is by one of the United States leading authorities in adult education. It is welcome because for the first time it offers a systematic, detailed account of learning theory from the perspective of an adult educator. Most adult educators claim to be very practical. This is generally true, but sometimes to the detriment of their theoretical knowledge. However, this book should provide them with the opportunity to gain invaluable know-

ledge about some "practical learning theory."

In the earlier chapters, Malcolm Knowles reviews the traditional theories about learning and describes the teaching theories in conventional schooling that have resulted from these theories. The author then goes on to describe in greater detail the emerging theories about adult learning based on the unique characteristics of adults or learners. And again he relates the various educational prac-

tices that are flowing from these theories.

Knowles review is thorough, but for those who want further information on important, select topics, the Appendices are made up of six articles

by the author or other experts. One example, titled *Toward a Model of Lifelong Education*, is reproduced below. It is important both to the development of adult learning theory and to the wider problem of the meaning of adult education.

TOWARD A MODEL OF LIFELONG EDUCATION¹

Alfred North Whitehead presented the insight about two generations ago that the reversal of the relationship between two basic dynamics of civilization in this century has required the redefinition of the purpose of education. Throughout history, until the first quarter of the 20th century, the time-span of major cultural change was greater than the life-span of an individual. Under this condition it was appropriate to define education as a process of transmittal of what is known--of transmitting the culture. It was also appropriate to define the role of the teacher as that of transmitter of information and to regard education as an agency for youth.

But, Whitehead pointed out in a commencement address at Harvard University in 1930, "We are living in the first period of human history for which this assumption is false... today this time-span is considerably shorter than that of human life, and accordingly our training must prepare individuals to face a novelty of conditions."² In other words, as the time-span of major cultural change has become shorter than the life-span of the individual, it becomes necessary to redefine education as a process of continuing inquiry. The role of the teacher must shift from that of transmitter of information to facilitator and resource to self-directed inquiry, and to regard education as a lifelong process. For knowledge gained at any point of time will become increasingly obsolete in the course of time.

Two generations after this insight was presented, the schools around the world largely remain tied to the subject-matter transmittal framework of the medieval trivium and quadrivium (with some elaboration and the addition of vocational subjects). Accordingly, the educational establishment has come under increasing criticism from such social analysts as Saul Alinsky, Philippe Aries, Jerome Brunner, Jerry Farber, Paulo Freire, Paul Goodman, John Holt, Torsten Husen, Sidney Jourard, Ivan Illich, Rene Maheu, Margaret Mead, Jean Piaget, Neil Postman, Everett Reimer, Carl Rogers, Charles Silberman, Harold Taylor, and Alvin Toffler. The heart of much of the criticism is that the schools are out of touch with the reality of both human nature and the nature of a changing world. And one of the crucial new realities is that education must be lifelong to avoid the catastrophe of human obsolescence.

Clearly, therefore, new models of education as a lifelong process must be developed. I present the skeleton of such a model below in the hope that others will join me in strengthening it and putting flesh on it. The model consists of several assumptions and elements.

Competency Development for Life Roles

The first assumption is that the purpose of education is the development of competencies for performing

the various roles required in human life. The first element in a new model would, therefore, be a taxonomy of these roles and their required competencies. The beginning of such a taxonomy is shown in Table D-1.

Obviously this list is not exhaustive; it is intended merely to illustrate some kinds of potential candidates for a taxonomic system.

Development of Skills of Learning

The second assumption is that the primary purpose of schooling is to help children and youth learn the skills of learning. The ultimate behavioral objective of schooling would be: "The individual engages efficiently in collaborative self-directed inquiry in self-actualizing directions." I believe that these skills of learning include at least the following:

1. The ability to develop and be in touch with curiosities. Perhaps another way of describing this skill would be "the ability to engage in divergent thinking."
2. The ability to formulate questions, based on one's curiosities, that are answerable through inquiry (in contrast to questions that are answerable by authority or faith). This skill is the beginning of the ability to engage in convergent thinking or inductive-deductive reasoning.
3. The ability to identify the data required to answer the various kinds of questions.
4. The ability to locate the most relevant and reliable sources of the required data (including experts, teachers, colleagues, one's own experience, the various audiovisual media, and the community).
5. The ability to select and use the

most efficient means for collecting the required data from the appropriate sources.

6. The ability to organize, analyze, and evaluate the data so as to get valid answers to questions.
7. The ability to generalize, apply, and communicate the answers to the questions raised.

The Development of a Spiral of "Learning Projects"

The third assumption is that the curriculum of organized education will most effectively achieve the objective of schooling if it is organized according to a spiraling series of individual learning projects,³ with the understanding that several individuals with similar learning needs might engage in a learning project collaboratively. Under this assumption I visualize that the school would be presented to learners as a learning resource center and that teachers would be presented as learning project consultants.

In brief, the curricular process would work something like this:

Each individual's learning project spiral would proceed according to his maturational process.⁴

At each developmental stage (to be determined by diagnostic procedures) the learning project consultant would expose the learner to appropriate role competency models. For example, for early learner, friend, family member, and leisure-time user. These roles might well be the focus for the next several years, with increasingly complex competencies being presented. In early adolescence the emphasis would gradually shift to the role of unique self, citizen, and worker.

TABLE D-1

COMPETENCY DEVELOPMENT FOR LIFE ROLES

<u>Roles</u>	<u>Competencies</u>
Learner	Reading, writing, computing, perceiving, conceptualizing, evaluating, imagining, inquiring
Being a self (with unique self-identity)	Self-analyzing, sensing, goal-building, objectivising, value-clarifying, expressing
Friend	Loving, empathizing, listening, collaborating, sharing, helping, giving feedback, supporting
Citizen	Caring, participating, leading, decision-making, acting, "conscientizing," discussing, having perspective (historical and cultural)
Family member	Maintaining health, planning, managing, helping, sharing, buying, saving, loving, taking responsibility
Worker	Career planning, technical skills, using supervision, giving supervision, getting along with people, cooperating, planning, delegating, managing
Leisure-time user	Knowing resources, appreciating the arts and humanities, performing, playing, relaxing, reflecting, planning, risking

Following each exposure to a role competency model the learner would select a set of competencies for which learning projects would then be developed with the help of learning project consultants and other relevant resource specialists. Emphasis would be placed on the learner's making use of learning resources increasingly proactively and in widening circles out into the community.

At the completion of each learning project the consultant would engage with the learner in an analysis of the experience in a variety of dimensions, including cognitive gains, learning skill gains, affective gains

(and losses), and diagnosis of further needs.

I visualize that the learner would be gradually weaned away from the perception that he is engaged in schooling, and that when he has acquired the skills of learning appropriate to his aspirations he will come to see himself as a self-directed learner, making use of the learning resources center as a resource that is available to him on his terms for the rest of his life. There will be no such thing as graduation. There will be no such things as adult education. There will only be lifelong education.

NOTES

- ¹ Malcolm S. Knowles, A working paper prepared for the Consultation on the Concept of Lifelong Education and Its Implication for School Curriculum, UNESCO Institute for Education, Hamburg, October 9-12, 1972.
- ² Alfred N. Whitehead, "Introduction," Wallace B. Donham, *Business Adrift* (New York: McGraw-Hill Book Co., 1931), pp. viii-xix.
- ³ For an elaboration on the concept of learning projects, see Allen Tough, *The Adult's Learning Projects* (Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1971), pp. 6-15.
- ⁴ For fuller treatment of my concept of "Dimensions of Maturation," see Malcolm S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: Androgogy versus Pedagogy* (New York: Association Press, 1970), pp. 25-29.

autres l'accroissement de ses connaissances, de ses facultés d'apprentissage, de ses gains ou pertes affectifs, et conclurait en établissant le diagnostic de ses besoins futurs.

Je pense que cette nouvelle méthode ferait perdre à l'élève peu à peu l'impression qu'il se livre à des travaux scolaires et que, une fois qu'il aurait acquis la faculté d'appréhender d'une manière qui corresponde à ses aspirations, il se sentirait en mesure d'apprendre indépendamment d'autrui, en ayant recours au centre de formation et en tirant parti de ses ressources, comme il l'entend, pour le reste de sa vie. Les notions de fin d'étude et d'éducation des adultes disparaîtraient pour faire place à celle d'éducation permanente.

NOTES

- 1 Knowles, Malcolm S., Document préparé pour la Consultation sur la notion de l'éducation permanente et ses incidences sur les programmes d'études, Institut pour l'éducation de l'UNESCO, Hambourg, du 9 au 12 octobre 1972.
- 2 Alfred N. Whitehead, "Introduction", Wallace B. Donham, *Business Adm'nft* (New York: McGraw-Hill Book Co., 1931), pp. viii-xix.
- 3 Pour obtenir une étude détaillée du concept des projets de formation, voir Allen Tough, *The Adult's Learning Projects* (Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1971), pp. 6-15.
- 4 Pour une étude plus détaillée du concept de "Dimensions of Maturation" voir Malcolm S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: Andrology versus Pedagogy* (New York: Association Press, 1970), pp. 25-29.

2. La capacité de formuler des questions, à partir de son sens de curiosité, pour faire l'objet de recherches positives, par opposition aux questions auxquelles on ne peut répondre qu'en invoquant l'autorité ou la foi. Cette faculté permet par la suite de se livrer à un mode de pensée convergent ou à un raisonnement inductif et déductif.

3. La capacité d'identifier les données nécessaires pour répondre aux diverses questions.

4. La capacité de trouver les sources de renseignements les plus utiles et les plus sûres pour fournir les données voulues, notamment, les spécialistes, les enseignants, les collègues, sa propre expérience, les divers moyens de communication audio-visuels et les membres de la collectivité.

5. La capacité de sélectionner et d'utiliser les moyens les plus efficaces pour obtenir les données voulues des sources appropriées.

6. La capacité d'organiser, d'analyser et d'évaluer les données de façon à obtenir des réponses valables aux questions posées.

7. La capacité de généraliser, d'appliquer et de communiquer les réponses aux questions soulevées.

Elaboration d'une spirale de "projets d'apprentissage"

En troisième hypothèse, les programmes d'études établis dans le cadre d'un système d'éducation organisée permettront de mieux atteindre les buts visés s'ils sont constitués de projets d'apprentissage individuels, échelonnés en spirale,³ tout en laissant la latitude de faire collaborer

au même projet les personnes ayant des besoins de formation semblables. À partir de ce principe, selon moi, l'école deviendrait pour l'élève un centre de ressources et les enseignants joueraient le rôle de consultants en projets d'apprentissage.

En somme, le programme d'études fonctionnerait de la façon suivante:

L'échelonnement des projets se ferait en fonction du rythme d'évolution et de maturation de chacun.⁴

À chaque étape du développement du sujet, laquelle serait déterminée par des méthodes de diagnostic, le consultant du projet mettrait l'élève en présence des modèles appropriés illustrant les aptitudes nécessaires pour remplir tel ou tel rôle, comme celui de jeune élève, d'ami, de membre d'une famille et de personne qui occupe ses loisirs. On pourrait insister sur ces rôles au cours des années suivantes tout en introduisant des aptitudes de plus en plus complexes. Au début de l'adolescence, l'accent se déplacerait graduellement vers les rôles du moi unique, du citoyen et du travailleur.

Après chaque exposition à un modèle d'aptitudes, l'élève choisirait une série d'aptitudes à développer en fonction desquelles il déciderait de ses projets d'apprentissage avec l'aide des consultants de projets et d'autres personnes-ressources. On encouragerait l'élève à tirer parti des ressources d'apprentissage de façon de plus en plus active et à élargir ses horizons de plus en plus en direction de la collectivité.

Au terme de chaque projet de formation, le consultant ferait avec l'élève le bilan de l'expérience acquise sous divers rapports, entre

TABEAU D-1

LES RÔLES ET LE DÉVELOPPEMENT DES APTITUDES

Rôles	Aptitudes
L'élève	Lire, écrire, calculer, percevoir, conceptualiser, évaluer, imaginer, rechercher.
Le moi (avec une identité unique)	S'auto-analyser, sentir, se fixer des buts, objectiver, clarifier ses valeurs, s'exprimer.
L'ami	Aimer, empathiser, écouter, collaborer, partager, aider, réagir, donner son appui.
Le citoyen	Se préoccuper d'autrui, participer, mener, décider, agir, conscientiser, discuter, juger des faits en perspective (historique et culturelle).
Le membre de la famille	Veiller à la santé de ses membres, planifier, diriger, aider, partager, acheter, épargner, aimer, prendre ses responsabilités.
Le travailleur	Planifier sa carrière, acquérir des connaissances techniques, être l'objet d'une surveillance, exercer une surveillance, s'entendre avec autrui, coopérer, planifier, déléguer, diriger.
La personne à l'heure des loisirs	Connaître les ressources, apprécier les arts et les humanités, s'adonner aux arts, jouer, se détendre, réfléchir, planifier, prendre des risques.

contenter de communiquer des connaissances, mais plutôt d'encourager chez l'étudiant la recherche personnelle, de lui donner les moyens de le faire, c'est-à-dire de considérer l'éducation comme un processus qui se poursuit toute la vie durant. Ceci, en raison du fait que toute connaissance acquise à un moment donné deviendra plus rapidement désuète au cours des années.

Or, deux générations à peine se

sont écoulées depuis que ces remarques ont été faites et partout dans le monde, les écoles sont encore assujetties à un enseignement qui se modèle sur le trivium et le quadrivium médiéval, mises à part quelques transformations et l'adjonction de cours techniques. Il n'est donc pas surprenant que le système d'éducation soit de plus en plus critiqué par les analystes des questions sociales tels que Saul Alinsky, Philippe Ariès, Jerome Brunner, Jerry Farber, Paulo Freire, Paul Goodman, John Holt, Torsten Husen, Sidney Jourard, Ivan Illich, René Mahieu, Margaret Mead, Jean Piaget, Neil Postman, Everett Reimer, Carl Rogers, Charles Silberman, Harold Taylor et Alvin Toffler. La plupart de leurs critiques portent essentiellement sur le fait que les écoles ont perdu contact avec la réalité de la nature humaine et avec celle d'un monde en constants changements. En outre, il importe maintenant de se rendre compte que l'éducation doit se poursuivre tout au long de la vie si l'on espère éviter à une désétude catastrophique des connaissances humaines.

De toute évidence, il importe donc de mettre au point de nouveaux modèles qui envisagent l'éducation comme un processus ininterrompu. J'ai voulu en donner une ébauche ci-après, en espérant que d'autres l'amélioreront et la compléteront. Ce

modèle consiste en une série d'hypothèses et d'éléments divers.

Les rôles et le perfectionnement des aptitudes

La première hypothèse établit que le but de l'éducation est de développer les aptitudes qui permettront au sujet de remplir les divers rôles qu'il sera appelé à remplir au cours de sa vie. Ce nouveau modèle comprendrait donc, comme premier élément, une classification de ces rôles et des aptitudes qu'ils requièrent. Le tableau D-1 donne une ébauche d'une telle classification.

Cette liste n'est pas exhaustive et ne vise qu'à donner un exemple de certains éléments qui pourraient figurer dans une classification systématique.

Développement des facultés d'apprentissage

En seconde hypothèse, l'objet principal de la scolarisation est d'aider les enfants et les jeunes à développer leurs facultés d'apprentissage. L'objectif final de la scolarisation à l'égard du comportement de l'individu serait d'amener ce dernier à se livrer avec profit à une recherche de lui-même, en collaboration avec l'enseignant, de manière à actualiser, en fonction de son moi, les instructions reçues. À mon avis, ces facultés d'apprentissage se décomposent de la manière suivante:

1. La capacité de développer et d'entretenir le sens de la curiosité. On pourrait peut-être également décrire cette faculté comme "la capacité d'adopter un mode de pensée divergent".

On fera certainement bon accueil à ce nouvel ouvrage que l'on doit à une des autorités actuelles en éducation des adultes aux Etats-Unis.

En effet, c'est la première fois qu'un auteur fait un exposé systématique et détaillé de la théorie de l'apprentissage, vue dans l'optique d'un éducateur des adultes.

La plupart des éducateurs se consacrant aux adultes, se targuent d'être très pratiques, ce qui est généralement vrai, mais joue parfois au détriment de leurs connaissances théoriques. Ce livre leur donnera l'occasion d'acquiescer de précieuses connaissances sur certains aspects de la "théorie pratique de l'apprentissage".

Dans les premiers chapitres,

Malcom Knowles passe en revue les théories traditionnelles de l'apprentissage qui sous-tendent les théories de l'enseignement appliquées à la formation scolaire. L'auteur poursuit ensuite par une description plus détaillée des récentes théories sur l'apprentissage des adultes fondées sur les caractéristiques propres aux "élèves" adultes. Ici encore, l'auteur fait état des différences entre les pratiques pédagogiques découlant de ces théories.

En outre, l'ouvrage présente en appendice six articles où l'auteur et d'autres experts traitent de certains sujets importants en éducation. Nous reproduisons ici l'un de ces articles intitulé "Vers l'élaboration d'un modèle de l'éducation permanente" en raison de sa pertinence

*Vers l'élaboration d'un modèle de l'éducation permanente*¹

à l'élaboration de la théorie de l'apprentissage chez les adultes.

Il y a à peine deux générations, Alfred North Whitehead signalait qu'un cours de notre siècle, l'inversion du rapport qui existait entre deux des forces principales à la base de notre civilisation nécessitait une redéfinition des objectifs de l'éducation. Jusqu'au premier quart du XX^e siècle, les grands changements culturels s'opéraient à des intervalles dépassant ceux d'une simple vie humaine. On pouvait alors définir l'éducation comme un procédé de transmission des connaissances, c'est-à-dire de la culture. On pouvait aussi, à juste titre, définir le professeur, par son rôle de transmettre l'information et considérer l'éducation comme s'adressant uniquement à la jeunesse. Dans une allocution prononcée en 1930 à l'université Harvard à l'occasion de la rentrée, M. Whitehead faisait cependant remarquer que, pour la première fois dans l'histoire de l'homme, cette dernière hypothèse ne s'appliquait plus et que les changements marquaient dans l'évolution de la culture s'opéraient maintenant au cours d'une fraction de la vie humaine. Par conséquent, la formation donnée devait préparer l'individu à faire face à de nouvelles conditions.² En d'autres mots, puisque plusieurs grands changements culturels se produisent maintenant au cours d'une même vie, il faut redéfinir l'éducation comme un processus continu de recherche. L'enseignant ne doit plus se

seulement au système universitaire dans son ensemble, mais à tous les réseaux d'action éducative dans la société. Selon MM. Daoust et Bélanger le système universitaire devrait contribuer au développement de l'en-semble de la collectivité québécoise par une participation réelle au ré-

aménagement des ressources éducatives et par une diversification des modes de formation. Si ces transformations pouvaient s'amorcer, les auteurs estiment que l'université commencerait à apporter une contribution importante à l'instauration d'un régime d'éducation permanente.

L'analyse de l'enseignement, Gilles Dussault, Mariel Leclerc, Jean Brunelle, Claire Turcotte, 1973, Les Presses de l'Université du Québec, C.P. 250, Succursale N., Montréal 129, Québec.

Ce livre présente une façon nouvelle d'étudier l'enseignement. Si la science et la philosophie n'ont pas apporté beaucoup de résultats tangibles dans le domaine de l'éducation c'est qu'ils ont tenté de définir ce que l'enseignement devrait être et non ce qu'il est en réalité. Les auteurs évaluent la deuxième option par le truchement de trois systèmes d'analyse.

Ces systèmes permettent aux enseignants ou aux enseignants-stagiaires, de se voir "comme dans un miroir," d'analyser leur acte professionnel et de s'auto-évaluer en fonction des objectifs qu'ils poursuivent.

Les auteurs ont choisi les systèmes d'analyse de Joyce, Flanders et Bellack, parmi les soixante-dix-neuf systèmes d'analyse existants, pour les raisons suivantes: 1) permettre une étude plus approfondie et 2) donner un bon échantillonnage des instruments présentement disponibles pour l'analyse de l'enseignement.

Les instruments développés par Joyce, Flanders et Bellack s'adressent aux superviseurs de la formation des enseignants ainsi qu'à l'enseignant lui-même. Un avantage de la méthode réside dans le fait que la maîtrise du codage du système s'acquiert dans une trentaine d'heures. L'analyse de l'enseignement se révèle un instrument qui favorise l'ajustement entre ce que voudrait faire l'enseignant et ce qu'il fait. Les enseignants se réclament d'une pédagogie libérale et non directive. Les auteurs affirment cependant qu'il y a bien souvent un écart entre les intentions et les interventions des enseignants.

Bien que destinés aux stagiaires et aux superviseurs de la formation des enseignants, ces systèmes d'analyse peuvent également servir dans le domaine du recyclage des enseignants afin de promouvoir l'auto-évaluation professionnelle.

Il s'agit d'un document qui sera, de toute évidence, très utile à tous les conseillers en main-d'oeuvre et à tous les orienteurs des collèges et des institutions de formation professionnelle qui désirent se perfectionner.

L'utilisation de DACUM dans le recyclage et l'élaboration de programmes d'études post-secondaires, William E. Sinnett, Humbert CAAT, Toronto, 1974. On peut se procurer cet ouvrage au: Collège Bibliocentre, 20 chemin Rail-side, Don Mills, Ontario, M3A 1A4 (Prix: \$10.00)

variations du procédé DACUM et ses méthodes d'application.

La majeure partie de l'ouvrage consiste en un inventaire donnant un abrégé des fiches DACUM. Ces dernières, classées par sujet, indiquent le niveau de formation exigé, le titre et le code professionnels selon la Classification canadienne descriptive des professions, et le nom de la personne qui l'a mise au point.

La dernière section, "Implications and Conclusions" traite des avantages et inconvénients, présente des recommandations ainsi que des perspectives d'avenir.

Voilà un outil d'une valeur inestimable pour tous ceux qui élaborent des programmes de formation de la main-d'oeuvre.

L'université dans une société éducative, de l'éducation des adultes à l'éducation permanente. Gaétan Daoust et Paul Bélangier, 1974, Les Presses de l'Université de Montréal, 240 p., \$7.25.

obligent à réviser l'image de l'université, institution vouée d'abord à la formation des jeunes. Les questions abordées ont des implications très larges puisqu'elles touchent non

Dans la dernière partie, l'auteur souligne le besoin de plus en plus important d'orienteurs professionnels sur la scène internationale, et esquisse les dimensions que cette profession pourrait avoir au cours des dix prochaines années.

DACUM est un procédé d'élaboration des programmes d'études bien connu des spécialistes canadiens de l'éducation et de la formation des adultes. Bien qu'il existe nombre de documents et de programmes d'études fondés sur ce procédé, il n'y avait toutefois, jusqu'à la publication du présent ouvrage, aucun document de base à la disposition de ceux qui élaborent de tels programmes, à même de fournir une bonne description de DACUM et un répertoire détaillé des cours conçus à l'aide de ce procédé. Sinnett, coordonnateur de l'élaboration des programmes de la Division du recyclage et de l'apprentissage du Collège Humbert a fait ici un excellent travail de synthèse.

Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur traite des définitions de DACUM, expose les principes de cette étude et passe en revue les publications qui s'y rapportent, les

Cette étude, effectuée par deux spécialistes, analyse les activités des universités québécoises dans le domaine de l'éducation des adultes. Elle nous révèle des faits qui nous

Vocational Guidance and Human Development, par Edwin L. Herr, 1974.
Houghton Mifflin Company - distribué au Canada, par Thomas Nelson and Sons (Canada) Ltd., 81 Curlew Drive, Don Mills (Ontario).

Compte tenu des changements traumatisants et des incertitudes actuelles des sociétés occidentales, le choix d'une profession est indubitablement une décision des plus complexes pour tout individu. Quant au conseiller professionnel qui a pour tâche d'orienter autrui vers une profession, sa responsabilité devient considérable. Ses connaissances et son expérience sur la vie professionnelle doivent être exceptionnellement étendues s'il veut remplir pleinement son rôle.

Au nombre des ressources indispensables dont dispose le conseiller, il faut citer la collection publiée sous les auspices de l'Association américaine "U.S. National Vocational Guidance Association" et rédigée par des autorités en la matière. On y trouve une revue complète des derniers travaux publiés dans ce domaine.

Comme son titre l'indique, Vocational Guidance and Human Development essaye de préciser les rapports entre l'orientation professionnelle et les changements de conditions dans lesquelles elle s'effectue; on y insiste également sur le rôle qu'elle est de plus en plus appelée à jouer dans l'évolution humaine, au-delà des frontières nationales.

En introduction, l'auteur identifie quelques-uns des principaux changements sociaux et législatifs et certains changements de concepts qui caractérisent les dix années

écoulées depuis son ouvrage précédent, Man in a World at Work. Dans une première partie, il examine la situation de l'orientation professionnelle en Amérique comparée à celle de quelques pays d'Europe et d'Asie. Dans la seconde, il passe en revue les implications, sur le choix de l'individu, de facteurs tels que l'urbanisation, les structures sociales, l'entreprisisme économique, le travail, la famille et la structure de l'enseignement du début des années 1970.

La troisième partie présente la situation actuelle de la théorie sur le développement de carrière et de la recherche faite dans ce domaine. Elle décrit les phénomènes propres aux diverses phases de la vie et les modèles de maturité professionnelle. La quatrième partie énonce les incidences sur la vie professionnelle, de pratiques telles que l'évaluation, la planification de carrière, l'utilisation planifiée des effets et les changements de l'environnement et enfin la technique des systèmes et des médias. Elle décrit également l'interaction du développement de la carrière et de la pratique professionnelle chez les femmes, chez les populations minoritaires ou défavorisées et chez les handicapés. Elle examine enfin les qualités que l'on exige aujourd'hui d'un orienteur professionnel compétent et la préparation professionnelle requise.

groupe témoin utilisé aux fins de
la comparaison.

Note de l'éditeur: Nous accepterions volontiers de publier le compte
rendu des travaux de nos lecteurs qui se consacrent à la recherche en
éducation.

L'ASSIDUITÉ SCOLAIRE ET LE CENTRE DE L'ENFANCE

Un résumé

R.F. Gaffney

*Spécialiste en tests et en recherche,
Centre de formation professionnelle de l'Alberta, Calgary*

Le Centre de l'enfance du Centre de formation professionnelle d'Alberta à Calgary est ouvert depuis deux ans. Il reçoit les enfants de trois à cinq ans et demi des stagiaires de jour du Centre de formation professionnelle. Nous nous sommes demandé si les stagiaires qui avaient des enfants au Centre ont été plus assidus à leur cours que ceux qui ne bénéficiaient pas du même service.

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons étudié les présences des stagiaires inscrits, au 22 mars 1974, aux cours de commerce et aux cours préparatoires à la formation professionnelle. Nous avons établi, d'une part, un échantillon de stagiaires bénéficiant des services du Centre de l'enfance et, d'autre part, un groupe témoin de même taille parmi les stagiaires qui n'utilisaient pas la garderie, mais qui possédaient les mêmes caractéristiques du point de vue du programme d'étude, de l'organisme parain, de l'allocation de formation et de l'âge des parents et des enfants. À l'intérieur d'un même programme, nous avons pu également tenir compte de la durée et du niveau de la formation.

Parmi ces caractéristiques, le programme d'étude et le parainage coïncidaient exactement dans les deux groupes alors que l'âge des parents était approximativement le même. L'âge des enfants devait cependant se situer dans le groupe d'âge desservi par le Centre de l'enfance.

En résumé, les clients inscrits aux cours de commerce et aux cours préparatoires à la formation professionnelle au Centre de formation professionnelle de Calgary et bénéficiaires des services du Centre de l'enfance ont été notablement plus assidus aux cours et moins nombreux à abandonner la formation que ceux du

L'analyse des données compilées révèle que les stagiaires qui bénéficiaient de la garderie ont été réellement plus assidus aux cours que ceux du groupe témoin. Ils ont assisté aux cours 107.5 jours en moyenne alors que ceux du groupe témoin n'ont qu'une moyenne de présence de 89 jours. Il faut également souligner qu'aucun des stagiaires utilisant le Centre de l'enfance n'est demeuré en formation plus longtemps que nécessaires. En outre, quatre clients desservis par le Centre ont abandonné la formation avant d'atteindre le niveau qu'exigeait leur objectif professionnel: le groupe témoin en comptait dix dans ce cas.

Des 43 stagiaires composant l'échantillon original, 24 ont été retenus et comparés au groupe témoin. À l'aide des registres de présence et du test-t qui mesure la corrélation entre les échantillons, nous avons essayé de déterminer si les clients qui avaient des enfants au Centre étaient significativement plus assidus aux cours que ceux qui n'en avaient pas.

profitable de vous montrer l'orientation professionnelle telle qu'elle est réellement, les défis et les frustrations de chaque jour, afin de vous inciter à faire preuve de compréhension et de patience dans vos exigences envers les conseillers. Si vous trouvez que j'exagère, je vous propose une solution simple: joignez-vous à nous et jugez par vous-mêmes. Notre tâche peut souvent paraître ingrate, mais les élèves l'apprécient et c'est cela qui compte réellement.

Je ne veux pas parler des besoins courants de l'éducation de base des adultes, mais j'aimerais mentionner rapidement qu'il s'agit de dispenser une aide à la cellule familiale totale, et non à un membre isolé de la famille. Pouvons-nous vraiment aider un conjoint sans tenir compte de son foyer?

J'ai indiqué que nous devons accomplir certaines tâches qui relèvent des centres de réadaptation. Il faut cesser de trimbalier nos clients dans une foule d'organismes qui, tous, travaillent dans un isolement relatif, parfois même se font concurrence, et préservent jalousement leur domaine. Je connais pas mal de gens et je sais où m'adresser pour obtenir le renseignement indispensable ou pour communiquer avec une personne donnée, mais il me faut souvent de quatre à neuf appels téléphoniques pour y arriver. Dans ces conditions, que fera l'adulte inhibé et porté à

abandonner après un ou deux essais? Je crois honnêtement que l'éducation de base des adultes accomplie actuellement une tâche remarquable. Bon nombre de nos élèves ont moins besoin du psychiatre que de l'amour, de l'attention et de la compréhension dispensés chaque jour par toute l'équipe de l'éducation de base des adultes. Nous devons comprendre que l'enseignant ne peut tout faire. Il faut faire venir et perfectionner des spécialistes dans des domaines comme les relations humaines, la dynamique de la vie, la dynamique de groupe, les programmes d'expérience de travail, le traitement et la compréhension des défavorisés permanents et des alphabètes fonctionnels. Il faut faire preuve de plus d'énergie et d'imagination pour intégrer la dynamique de la vie aux programmes réguliers.

En conclusion, je soulignerai que nous, les membres de l'équipe de l'éducation de base des adultes, nous ne nous contentons pas d'enseigner ou de conseiller, nous "suscitons l'épanouissement humain". On entend parler de théories et de concepts nouveaux, mais en général il s'agit simplement d'anciens thèmes présentés à la moderne. Tout se résume en un besoin fondamental de compréhension, d'attention, d'intérêt et surtout d'AMOUR.

Les élèves et le personnel et comme l'enseignant dans nos classes est individualisé, je ne dérange guère. Je n'ose l'avouer mais ma disponibilité m'a donné trois fois plus d'entrevues que n'en accorde normalement le conseiller de collège.

Préparation

Aujourd'hui, le conseiller en

orientation doit se connaître en bon

nombre de domaines connexes, par

exemple: les différentes théories et

techniques de l'orientation profes-

sionnelle, les théories et techniques

relatives à la formation profession-

nelle, l'évolution du monde du tra-

vail, les tendances et les demandes,

les programmes de formation de tous

genres qui sont offerts, les ressour-

ces financières et une foule de ques-

tions concernant les élèves. Il est

utile de recommander aux élèves de

la documentation et des brochures

que l'on n'a pas parcourues soi-même.

Il convient d'ajouter à ces domaines

tous les éléments propres à l'admi-

nistration et à l'interprétation des

tests, tous les sujets de la psycho-

logie - développement, éducation,

adolescents et adultes, relations hu-

lite et comportement, relations hu-

maines, dynamique de groupe, socio-

logie et expériences essentielles.

Je pourrais aussi mentionner d'autres

domaines comme la recherche, l'éva-

luation et le contrôle des résultats,

activités auxquelles nous n'avons

malheureusement que peu de temps à

consacrer. Il est évident que tou-

tes ces études exigeraient une vie

entière de travail, ce qui rend notre

profession passionnante mais en même

temps en fait une source de frustra-

tion. Nous ne sommes heureusement

plus à l'époque où l'on considérerait

le conseiller en orientation simple-

ment comme quelqu'un qui donne des

conseils, sur l'épaulé de qui on

peut pleurer, ou encore comme un

Collaboration entre organismes

professeur incompetent à qui l'ad-ministration a confié ce poste, pen-sait apparemment que ce dernier se-rait moins nuisible s'il bavardait avec les élèves. Aujourd'hui, le conseiller en orientation doit pour le moins être détenteur d'une mal-trise et avoir fait un stage.

Un autre aspect connexe de l'orientation professionnelle est de savoir quels sont les multiples organismes existants et comment avoir recours à leurs services. L'année dernière, j'ai adressé des élèves à 78 organismes distincts, sans parler des 125 conseillers en main-d'oeuvre; nous devons consul-ter certains de ces derniers presque toutes les semaines et parfois jus-qu'à six fois par jour. Bon nombre des présentations à d'autres orga-nismes nécessitent également des conférences de cas, surtout lors-que l'il s'agit de malades suivis par une clinique, de clients qu'on ré-adapte, d'élèves en liberté surveil-lée ou sous la garde d'organismes spéciaux.

Pour rester en contact avec le monde du travail, les conseillers doivent prendre le temps de visiter les industries, de rencontrer les employés et les agents de person-nel. Ces activités exigent d'eux qu'ils assistent aux réunions de di-verses associations professionnelles et commerciales et aux réunions de clubs, puisque les relations publi-ques sont, dit-on, un rôle privi-légié du conseiller.

Lorsque l'on m'a demandé un ar-ticle pour la revue, ma première ré-tendance ou un aspect particulier des services de conseil professionnel. J'ai ensuite pensé qu'il serait plus

bissons. Celui qui aime vraiment sa tâche peut accomplir une quantité de travail étonnante. Les administrateurs désireux de voir leur personnel avoir un meilleur rendement feraient bien de s'en souvenir.

On parle beaucoup, aujourd'hui, de responsabilités et de proportions. Dans les collèges, le rapport du nombre de conseillers au nombre d'élèves semble être valable lorsqu'il est de 1 à 800; dans les écoles secondaires, il serait de 1 à 1500. En éducation de base des adultes, ce rapport est à peu près de 1 à 1500. Une proportion réaliste serait plus près de 1 à 250. Certaines institutions pour adultes ont adopté à titre d'essai des rapports de 1 à 50 et ont ainsi obtenu des résultats remarquables pour ce qui est de satisfaire avec réalisme aux besoins des élèves adultes et d'effectuer le travail de réadaptation nécessaire en éducation de base des adultes.

Certains administrateurs pourront trouver à redire à des proportions de 1 à 50, mais quelles priorités avons-nous, quelles valeurs défendons-nous? La société accepte (et à quel prix!) deux membres de personnel pour chaque détenu des pénitenciers fédéraux. Dans notre ville, nous acceptons un taux d'allocation journalière, par enfant délinquant, de \$34 à \$39, simplement pour pouvoir placer chacun d'eux dans une maison de transition (les frais annuels, par enfant, s'élèvent à plus de \$14,000). Mais nous nous plaçons de devoir dépendre une somme équivalente à un conseiller chargé de 1500 étudiants! Incroyable! J'ai estimé en toute honnêteté, en une semaine type, avoir mérité mon salaire annuel lorsque mon aide avait contribué à changer la vie de certains élèves de façon positive.

Malheureusement, à cause du petit nombre de conseillers par rapport au nombre d'étudiants, nous travaill-

lons dans une situation de crise qui nous laisse peu de temps à consacrer des efforts au niveau du développement ou de la prévention. Je contribue peut-être à ma propre perte, puis-que je me mets en quatre pour satisfaire aux besoins de la majorité des élèves, alors que je pourrais faire un choix de cas particuliers. Les tensions ne diminuent pas avec l'habitude de la tâche, bien au contraire. Plus on voit d'élèves, plus on reçoit de demandes de rendez-vous d'élèves qui ont appris de leurs camarades la valeur de l'orientation professionnelle offerte. Plus vous connaissez le personnel, plus il vous réfère d'élèves et plus il vous demande d'agir à titre d'orienteur pour l'aidé à satisfaire aux besoins de ses élèves.

Séances d'initiation

En éducation de base des adultes, j'ai pu organiser des séances d'initiation d'environ une heure, au cours desquelles je rencontre les nouvelles classes; je me présente aux nouveaux élèves et leur explique ma façon de procéder. Je travaille en fonction des priorités. S'il s'agit d'un problème personnel et urgent, je m'en occupe immédiatement, en tous cas le jour même; s'il s'agit d'une demande de renseignements, d'un conseil professionnel précis relatif au choix d'une carrière ou d'une recherche générale, je vois l'élève dès que possible, généralement dans les deux jours qui suivent. Je n'hesite pas à me rendre dans une classe pour convoquer un élève, ce qui élimine aussi toute période d'attente entre les séances d'orientation professionnelle. Cette façon de procéder donne plus de souplesse pour fixer les rendez-vous, puisqu'il est impossible de dire à l'avance combien de temps dureront les séances; elle permet aussi plus de contacts avec

bles de donner des résultats immédiats. Mais, compte tenu du fait que nos élèves ont des habitudes, bonnes ou mauvaises, qui remontent à leur naissance, je crois qu'il est impossible de modifier ces dernières de façon appréciable et permanente après quelques entrevues de conseil professionnel ou en quelques heures de thérapie de groupe. Il peut se rappeler que bon nombre de nos élèves sont avec nous seulement pendant quatre à six mois et que, comme nous sommes devenus à bien des égards le dépôt de beaucoup d'organismes hautement spécialisés, nous ne pouvons pas "tous les changer".

En fait, que nous le voulions ou non, nous sommes des centres de réadaptation. Il s'ensuit que le professeur d'éducation de base des adultes joue un rôle très important. L'instructeur a la possibilité d'être en contact quotidien avec les élèves pour établir des relations étroites et constater leurs progrès scolaires et leur façon de s'adapter à leur milieu social. En éducation de base des adultes, il est impossible de séparer le monde scolaire de la vie concrète et réelle de l'élève adulte et de mettre l'accent surtout sur les matières scolaires.

J'ai trouvé, à l'éducation de base des adultes, bon nombre de vrais éducateurs. Je n'ai jamais vu, dans les différents services de conseil professionnel où j'ai travaillé auparavant, le déluge de présentations d'enseignants qui existe en éducation de base des adultes. Malgré leurs inhibitions, les élèves adultes tiennent compte sans tarder des conseils des professeurs qu'ils consultent. De fait, il n'y a pour ainsi dire pas de jour où des enseignants ne m'aient abordé dans le hall, ou ne soient venus à mon bureau après les cours, pour me confier un souci ou me parler d'un étudiant. Parfois,

j'hésite de me joindre au personnel pour le café, de peur qu'on ne me soumette une autre affaire urgente. C'est difficile bien sûr mais quel poste enviable pour un conseiller. Le secret professionnel représente parfois un problème, surtout lorsqu'un membre du personnel désire parler rapidement d'un élève dans une cafétéria bondée de monde; c'est peut-être la seule occasion qu'il a de vous voir ce jour-là. Les études de cas avec les membres du personnel permettent d'avoir une meilleure compréhension des problèmes des élèves et provoquent souvent une plus grande ouverture et une plus grande compréhension à leur égard. C'est un complément étonnant pour moi quand un membre du personnel me dit, qu'après l'étude des difficultés d'un élève, il a vu l'intéressé sous un nouveau jour, que, soudain, il a été plus facile de communiquer avec lui et de le comprendre, et que l'étudiant commence à avoir des succès par suite des rapports ainsi établis.

Travail et satisfaction personnelle

L'éducation des adultes est une activité passionnante et pleine de défis. Nous faisons parfois l'objet de critiques inutiles, bien que nous apprécions la critique constructive. De divers milieux scolaires que j'ai connus, l'éducation de base des adultes est celui où l'on fait le plus d'expériences et d'innovations. La plupart de nos élèves réussissent, suivent d'autres cours plus avancés et obtiennent des emplois bien rémunérés. Ceux qui n'obtiennent pas de diplôme trouvent souvent des emplois supérieurs à leur emploi antérieur. J'ai obtenu, en éducation de base des adultes, plus de réactions positives de la part des élèves qu'à aucune autre institution où j'ai travaillé. Voilà qui rend plus supportable les tensions que nous su-

où on leur explique un point important, ils peuvent être en train de penser à l'enfant qui s'est sauvé de la maison la veille au soir, aux menaces de quitter le foyer faites le matin même par un mari coléreux ou à l'amie qui a confié, la veille, qu'elle est enceinte et qu'elle ne sait pas si elle va partager son secret avec ses parents ou se faire avorter discrètement. Ils vous répondront donc simplement: "Je n'ai pas saisi ce que vous venez de dire; pourriez-vous répéter, s'il vous plaît? Ce genre de phrase vous est sûrement familier.

En tant qu'animateurs, nous avons peut-être déjà donné cet enseignement des centaines de fois et nous connaissons depuis longtemps le jargon, les expressions ou les formules du métier. La familiarité avec la matière enseignée peut entraîner la négligence et nous amener à penser que n'importe quel imbécile devrait comprendre immédiatement ce que nous disons. Ne vous faites pas d'illusion; l'élève adulte est très conscient de sa lenteur. J'ai maintes fois entendu, cette année, l'observation suivante: "Elle a commencé si lentement que tout espoir semblait perdu, mais à présent, elle progresse bien, très bien même."

Comment nous comportons-nous face à une situation nouvelle, menaçante et qui nous met à l'épreuve? Les adultes sont extrêmement sensibles à l'attitude de l'enseignant: ils peuvent mal l'interpréter et trouver ainsi le bouc émissaire qu'ils recherchent. Nous ne sommes pas à l'abri de manifestations de susceptibilité, même à nos meilleurs moments. C'est notre droit le plus strict; mais l'élève adulte a dû, pour venir au cours, consentir à de grands sacrifices que la plupart d'entre nous n'ont jamais connus et, en outre, il est venu pour apprendre.

Il importe donc, en éducation des adultes, que nous ayons un personnel et des animateurs entièrement dévoués à leur tâche, compréhensifs, ouverts et réellement intéressés à l'éducation des adultes, sinon, notre tâche sera stérile et toujours frustrante. Bon nombre des élèves inscrits au cours d'éducation de base des adultes se sont facilement découragés et ont disparu pour ne plus jamais avoir recours à une institution scolaire pendant le reste de leur vie, simplement par suite d'expériences négatives.

Je décris de façon quelque peu schématique les problèmes multiples et divers des élèves qui reçoivent l'éducation de base des adultes. D'un autre côté, où peut-on trouver aujourd'hui un groupe aussi remarquable de gens authentiques? Des gens dont les possibilités et la motivation sont illimitées, des gens vieillieux qui vivent maintenant, pour la première fois, une expérience scolaire positive, qui, sans relâche, font tout leur possible pour sortir de l'ornière de l'assistance sociale ou du chômage périodique, qui luttent pour s'épanouir, qui sont heureux de pouvoir faire fructifier leurs possibilités et leurs talents, qui réussissent réellement à vaincre les obstacles d'origine mentale, affective et physique et qui, à présent, se dirigent lentement mais sûrement vers le succès et se créent un nouvel avenir plein d'espoir.

Rôle du conseiller en orientation

Les conseillers ne sont pas des faiseurs de miracle. Il nous arrive souvent d'aider à solutionner des difficultés assez graves, de réorienter un élève, de lui proposer de nouveaux buts qui suscitent sa motivation et l'amènent à fournir des efforts supplémentaires susceptibles

inhibés qu'ils n'osent pas se rendre dans une autre partie de l'édifice où ils se trouvent pour voir des élèves inscrits à un cours professionnel et vérifier des renseignements. Les adultes sont particulièrement portés à n'entendre que ce qu'ils veulent, si bien qu'il est extrêmement difficile de leur donner une interprétation réaliste des faits qu'ils acceptent et adoptent.

Les adultes participant ont, dans la plupart de leurs affaires, un sens effarant de l'urgence. Ici encore, ils ne se trouvent pas dans la situation enviable de la plupart des jeunes des écoles publiques et collégiales, qui semblent poursuivre avec joie des études apparemment interminables sans éprouver la moindre inquiétude quant à leur avenir. Par contre, l'adulte ayant un conjoint et des personnes à sa charge et ne disposant guère que du minimum vital, ressent la nécessité de recevoir toute la formation voulue pendant les 52 semaines magiques, puis de suivre un cours professionnel d'un an qui lui garantira un bon emploi, le jour où il obtiendra le certificat. Ce genre de situation peut présenter des problèmes considérables pour les meilleurs des conseillers. Avec ces adultes, il n'est pas très réaliste d'entreprendre des discussions philosophiques sur le droit de travailler ou de ne pas travailler, ni de donner un cours sur la prise de décision à long terme, pendant lequel ils étudieraient en profondeur leur propre moi, leur style de vie, leurs centres d'intérêt, leurs aptitudes et le monde du travail dans sa totalité.

Par ailleurs, fixer de tels objectifs est le genre de défi qui s'impose à nous, en dépit de circonstances défavorables et des nombreuses difficultés, connexes ou non de l'élève adulte typique. Il y a

aussi le fait que la plupart des décisions sont fondées sur l'affectivité et non sur la raison. Ainsi, qu'advient-il de nos schémas de prise de décision analytiques et scientifiques? Je perçois toujours de l'anxiété et de la frustration chez les adultes qui viennent me voir pour obtenir une solution simple à un problème donné et qui, après une ou deux heures de recherche, comprennent qu'il y a, en réalité, plus de solutions possibles, que celles qu'ils avaient envisagées à la hâte. À l'opposé des jeunes, les adultes font souvent face à des problèmes divers, urgents et parfois graves: complications légales, fraudes, difficultés conjugales et domestiques, menaces reçues par téléphone, problèmes d'étude, problèmes sexuels, mentaux et affectifs de tous genres. La diversité et la gravité des problèmes parfois rencontrés en un seul jour dépassent l'imagination et retiennent à peu de chose les problèmes que je rencontrais pendant un mois, lorsque j'étais conseiller professionnel au niveau collégial. Il faut prendre garde de ne pas en rester aux problèmes superficiels. Je retiens difficilement ma stupéfaction lorsque des élèves m'exposent des obstacles apparemment insurmontables puis, ayant gagné ma confiance, en arrivent à leur grand problème et commencent à s'ouvrir. La gravité et la nature de leurs problèmes nécessitent souvent le recours à tous les organismes sociaux disponibles, comme je l'indiquerais plus tard.

La plupart des adultes que nous rencontrons ont vécu dans l'échec et la déception. Comme, par ailleurs, ils ont d'eux-mêmes une opinion négative bien ancrée, il faut absolument que l'animateur fasse preuve d'une patience d'ange et qu'il admette la nécessité de répéter certaines choses à maintes reprises. À l'instant même

John N. Neufeld

Conseiller en orientation, Collège communautaire de Red River
 Winnipeg

rées, des désérités de tous genres au point de vue mental, affectif et physique?

Les élèves adultes forment toutfois une minorité dans la société, c'est un fait que j'ai personnellement toujours tendance à oublier. En dépit du système, la majorité de nos jeunes passent par le système scolaire normal, y apprennent à lutter, à s'adapter, y trouvent un style de vie raisonnable et réussissent à survivre dans notre monde "bouleversé".

Caractéristiques des défavorisés qui suivent les cours d'éducation de base des adultes

Les adultes participant souffrent d'inhibitions de toutes espèces. Ils ne disposent pas des sources de renseignements les plus élémentaires et les plus exactes; ils ont très rarement l'occasion d'explorer un domaine, de poser des questions, de lire ou de faire des recherches, comme nous avons généralement appris à le faire pour survivre et progresser. L'adulte participant désire recevoir des conseils simples et courts; il aime qu'on lui dise ce qu'il doit faire. Il lui arrive souvent d'agir sans réfléchir, à la légère, sans tenir compte du tout de ses besoins personnels. Je frémis lorsque j'entends un élève me dire: "Un tel m'a dit de faire ceci". Beaucoup de participants semblent totalement incapables d'envisager différentes options et de prendre ensuite une décision personnelle conforme à leurs goûts. Beaucoup sont tellement

L'auteur décrit ici le défi ainsi que les frustrations rencontrées en tant que conseiller en orientation dans le domaine de l'éducation de base des adultes. Il permet aux lecteurs de saisir avec plus de perspicacité ce que peut représenter le travail journalier accompli par l'orienteur.

Le défi

L'orientation professionnelle auprès des participants à l'éducation de base constitue un défi peu commun et, souvent, une très lourde responsabilité. L'institution qui forme des adultes diffère beaucoup de l'école publique et du collége typique. Nous commençons à "déformer" les enfants dès leur naissance: nous les considérons comme une quantité négligeable, nous entraînons leur évolution naturelle, nous étouffons leur potentiel, nous les aliénons, nous abusons de leur confiance et nous leur reprochons leur insuccès. Lorsque ces enfants, devenus grands, arrivent au cours d'éducation de base des adultes, après avoir subi des expériences scolaires négatives et souvent malheureuses et, par la suite, des échecs dans leur vie professionnelle, ils souffrent souvent d'inhibitions, manquent de confiance en eux-mêmes et ont une très piètre opinion d'eux-mêmes. Existe-t-il ailleurs un ensemble d'étudiants aussi diversifié qu'en éducation de base des adultes, où l'on trouve des inaptés au travail, des sous-employés, des parents célibataires, des veufs ou des veuves, des personnes divorcées ou séparées,

nous arrive. Une personne responsable et capable d'agir et de réagir acceptera ce qu'elle fait et ne fait pas comme venant d'elle-même; elle ne blâmera pas les autres ni "le système, ni le destin pour ce qu'elle est. Sensibilisée à la réalité, elle réagira pleinement; elle agira consciemment à partir de choix libres.

Conclusion

J'ai décrit un processus et certains concepts fondamentaux du cours en relations humaines. Au-delà de ces quelques points d'idéologie commune, chaque classe est tout à fait distincte des autres parce qu'elle

BIBLIOGRAPHIE ET OUVRAGES CONNEXES

Borton, Terry, *Reach, Touch and Teach*, - Student Concerns and Process Education, New York: McGraw Hill, 1970.

Brown, George, *Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education*, New York: Viking Press, 1971.

Harris, Thomas, *I'm OK - You're OK*, New York: Harper & Row, 1967.

Perls, Frederick, *Ego Hunger, and Aggression*, New York: Vintage Books, 1969.

Perls, Frederick; Hefferline, Ralph; and Goodman, Paul, *Gestalt Therapy*, New York: Dell Publishing Co., 1951.

Powell, John, *Why Am I Afraid to Tell You Who I am?* (Illinois): Argus Communications, 1969.

Simon, Sidney; Howe, Leland; and Kirschenbaum, Howard, *Values Clarification*, New York: Hart Publishing Co., 1972.

Weinstein, Gerald; and Fantine, Mario, (eds.), *Toward Humanistic Education - A Curriculum of Affect*, New York: Praeger Publishers, 1970.

Fusion de l'élément cognitif et affectif

Si une personne pense qu'elle ne contrôle pas sa vie, elle ne tentera guère de la modifier. Par ailleurs, le fait de ne rien faire pour changer sa vie renforcera son sentiment d'impuissance. Renforcer le sentiment de puissance d'une personne implique, pour une large part, lui fournir des renseignements et lui faire connaître les choix et les ressources disponibles.

Les droits de l'homme, l'éducation du consommateur, les droits civils, les renseignements relatifs à la vie familiale, à la santé, à la sexualité, à l'administration de l'argent, aux rouages du gouvernement, aux choix d'une carrière et à la façon de trouver un emploi, sont autant de questions qui ont été abordées durant le cours en relations humaines. Nous ne traitons pas ces sujets comme on le ferait dans un cours traditionnel de "civisme" ou d'"hygiène", c'est-à-dire que nous nous attachons surtout à la personne, à l'image qu'elle a d'elle-même en tant que citoyen, parent, partenaire, employé. Par exemple, dans une session portant sur "les droits et les responsabilités civiles", nous n'étudierons pas seulement le processus actuel de la loi, mais aussi la réaction personnelle de chaque étudiant devant la loi, les agents d'exécution de la loi, les avocats, les cours et les prisons. En se familiarisant ainsi avec ses droits et ses responsabilités dans une situation donnée, l'étudiant prend conscience de ses propres réactions, émotions et comportements typiques dans cette situation. Il pourra ensuite faire une évaluation et se poser les questions suivantes: "Dans quelle mesure cette façon de faire m'est-elle profitable? Me procure-t-elle les résultats désirés? Quelles conséquences entraîne-t-elle

pour moi?" Si ces dernières lui paraissent mauvaises, il peut chercher une solution, peut-être avec le reste du groupe, et se demander: "quelles sont les autres façons possibles de réagir?" Enfin, il peut décider d'essayer une nouvelle manière de faire face ou conserver l'ancienne, mais il aura désormais une plus grande conscience des choix possibles et des conséquences entraînées par ses décisions.

Ce modèle à une double fonction: il donne à l'étudiant la possibilité de cerner une inquiétude ou un problème particulier, et lui offre une méthode valable pour faire ses choix. Les mots clés de ce processus sont: sensibilisation, évaluation et choix; le développement de ce processus constitue un des principaux objectifs du cours en relations humaines. Durant la sensibilisation, l'étudiant a recours à ses sens et à son intelligence pour décrire la situation et sa réaction intellectuelle, émotionnelle et physique, devant cette situation. Plus la sensibilisation est aigüe, plus il disposera de renseignements, trouvés en lui-même et dans son milieu. Lorsqu'il évalue sa réaction, il commence par l'accepter ou la revendiquer comme sienne, puis il en considère les conséquences positives et négatives et les compare à différentes possibilités. Finalement, il fait un choix conscient fondé sur la connaissance approfondie qu'il a acquise.

Notion de responsabilité

Tout ce processus peut se résumer en une notion, celle de responsabilité. Il ne s'agit pas du concept de responsabilité qui dicte les obligations et les devoirs, mais de "la capacité de réagir" à l'égard de soi-même et de son milieu, la capacité de refuser ou d'accepter ce qui

ce cours".
 "Je ne vis que pour mes enfants;
 leur faire une vie est tout ce qui
 m'importe".

sont fréquentes chez les étudiants
 inscrits au programme d'éducation de
 base des adultes; elles indiquent
 chez eux une grande préoccupation
 pour "l'image de soi".

Leur deuxième grande préoccu-
 tion est le sentiment de solida-
 rité ou d'affiliation positive avec
 les autres. Cela se manifeste par
 des craintes de ce genre:

"Il n'y a pas de place pour moi."
 "Personne ne m'aime". / "Je n'aime
 personne".
 "On ne peut avoir confiance en
 personne; les gens sont tous les
 mêmes."

Une personne qui ne ressent pas
 ce lien réel entre elle et les autres
 peut paraître timide et renfermée;
 elle peut désirer être aimée, se
 laisser dominer par le désir d'être
 aimée et adopter un comportement en
 conséquence ou encore manifester son
 inquiétude par de l'hostilité à l'é-
 gard des autres.

Une troisième préoccupation,
 très répandue, concerne la puissance
 et se traduit par la question sui-
 vante: "Dans quelle mesure suis-je
 le maître de ma propre vie?" Il
 existe deux catégories de personnes:
 celles qui agissent et celles qui
 subissent. Ce sont ces dernières
 qui se sentent impuissantes face à
 de multiples pressions, tant exter-
 nes qu'internes - Chaque fois que
 je déclare: "Je ne veux pas fumer
 (boire ou trop manger), mais je ne
 peux pas m'en empêcher", j'exprime
 mon inquiétude quant au contrôle
 que j'ai sur mon propre comporte-
 ment. Le sentiment que tout va mal

*Extraits d'évaluations de cours faites par des étudiants.

Interdépendance de ces préoccupations

Bien entendu, ces trois sujets
 de préoccupation ne sont pas tranchés
 au couteau, ils sont plutôt interdé-
 pendants. En effet, le sentiment qu'on
 est réellement lié aux autres ou que
 l'on maîtrise totalement sa propre vie
 contribue à créer, à renforcer une
 forte image de soi, encore que ces
 sentiments supposent l'existence pré-
 alable d'une forte image de soi. La
 manière dont une personne se consi-
 dère elle-même est à la fois la cause
 et l'effet de son agir dans d'autres
 domaines de la vie. L'étudiant en
 relations humaines garde cela à
 l'esprit lorsqu'il considère son épa-
 nouissement personnel et ses rela-
 tions avec son milieu, soit avec les
 gens, le travail, l'argent, le sys-
 tème, l'univers. Grâce à différentes
 activités individuelles ou de groupe,
 l'étudiant peut mieux se connaître,
 c'est-à-dire avoir et comprendre les
 sentiments, les attitudes et les va-
 leurs spéciales qui font de lui une
 personne unique. "J'ai découvert à
 mon sujet des détails que j'ai réel-
 lement aimés et qui m'ont donné un
 motif d'être heureux d'être moi-
 même". * En partageant cette connais-
 sance de soi-même avec les autres
 membres de la classe, les étudiants
 en arrivent à se connaître et à s'ap-
 précier les uns et les autres simple-
 ment pour ce qu'ils sont. "J'ai été
 heureux d'apprendre que mes camara-
 des de classe n'étaient pas diffé-
 rents de moi et qu'ils avaient les
 mêmes craintes et sentiments que
 moi". * "Je me suis mieux connu moi-
 même du fait que j'ai beaucoup appris
 sur les autres et leurs sentiments". *

LES RELATIONS HUMAINES DANS L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES: PROGRAMME PORTANT SUR LES INQUIÊTES DE L'ÉTUDIANT

Vonnie Gannon Grafton

Instituteur, Collège communautaire
de Red River à Winnipeg

L'originalité du cours en relations humaines de Red River provient du fait qu'il se veut un processus de prise de conscience pour les participants. Les concepts clés faisant partie intégrante de ce processus sont: sensibilité, évaluation et choix.

"Relations humaines", tel est le titre d'un cours facultatif offert en éducation de base des adultes au Collège communautaire de Red River. Ce cours constitue un processus par lequel une personne peut remettre en question son moi, ses valeurs, attitudes et comportements, les évaluer en termes d'efficacité personnelle et expérimenter d'autres façons de penser, d'agir et d'exprimer ses sentiments.

Relations humaines: cours qui inclut les préoccupations des participants

Peu d'enseignants contestent que les difficultés d'ordre affectif et social entraînent sérieusement l'apprentissage scolaire et que l'étudiant apprend mieux lorsqu'il est en accord profond avec lui-même et avec son milieu. Il est également établi que l'étudiant saisit et retient mieux les connaissances scolaires qu'il reconnaît comme étant pertinentes à ses préoccupations et expériences personnelles. Dans leur ouvrage intitulé *Toward Humanistic Education*, Weinstein et Fantine vont un peu plus loin et affirment que

Trois catégories de préoccupations

Le cours de relations humaines traite des préoccupations des étudiants. Il ne prétend pas régler les problèmes émotionnels des étudiants, ni être de la thérapie de groupe; il vise plutôt à utiliser ces préoccupations comme point de départ à la sensibilisation, la prise de conscience, et l'apprentissage.

Les préoccupations de l'étudiant de- vraient, en elles-mêmes, faire partie du cours. "Par préoccupations, Weinstein et Fantine entendent les besoins psychologiques et sociologiques élémentaires des étudiants, sources persistantes de frustration et d'anxiété, tensions affectives continues, qui ont toujours existé et avec plus d'intensité que les simples besoins affectifs".

Les auteurs regroupent les préoccupations communes à la plupart des gens, et pourtant si personnelles, en trois catégories appelées: l'image de soi, la solidarité et la puissance. Le souci de l'image de soi se traduit par des questions comme:

"Qui suis-je?"
"Quelle est ma valeur personnelle?"
"Peut-on m'aimer?"
"Suis-je compétent?"

Ces questions et des affirmations comme:

"Je suis trop stupide pour réussir

recherches dans plusieurs de ces domaines. Ces recherches, nous l'espérons, pourront fournir aux éducateurs du Manitoba et d'ailleurs plus de renseignements et de connaissances pratiques.

Il s'ensuit, entre autres, que les maîtres expérimentent le processus qu'ils ont l'intention d'utiliser en classe.

2) En élaborant des techniques d'enseignement qui mettent en valeur ce genre d'apprentissage auprès des étudiants. On pourrait inclure au programme de formation des maîtres le développement de cette capacité d'expérimenter.

3) En faisant participer à ces situations d'apprentissage, les personnes ou organismes qui soutiennent de leurs deniers ou de leur influence l'éducation publique, entre autres, des administrateurs de différents niveaux, des parents, des commissions scolaires. Ces personnes et organismes ont une influence prépondérante quand il s'agit d'enlever les obstacles structureaux à ce genre d'apprentissage.

4) En créant délibérément des programmes et une ambiance de classe qui permettront d'expérimenter ce genre d'apprentissage.

Conclusion

L'éducation convergente est une tentative de créer, dans le système scolaire actuel, des processus d'apprentissage plus globaux ou plus complets. Il ne s'agit pas de modifier le contenu ou les objectifs cognitifs des programmes d'étude. Il ne s'agit pas non plus de modifier l'aménagement des écoles. Lorsqu'on adoptera ces processus, certains changements s'imposeront comme évidents et nécessaires à un bon apprentissage. L'éducation convergente suppose que les changements structureux sont non

seulement la cause d'un bon apprentissage, mais aussi la conséquence.

L'éducation convergente est ainsi un moyen permettant d'apporter des modifications réelles et utiles au système, sans pour autant rejeter par principe tout ce qui existe déjà. Au cours de ce processus, la personne procède à des changements pour satisfaire à des besoins personnels et individuels et non par suite de manipulations extérieures à l'expérience de vie. L'éducation convergente ne consiste pas à imposer des buts et des objectifs fixés à l'avance. Elle est plutôt un processus d'apprentissage permettant à chaque étudiant de poursuivre des buts et des objectifs à l'aide des ressources offertes par l'école et la collectivité. L'étudiant apprend à faire preuve de responsabilité en devenant plus conscient de lui-même et du monde qui l'entoure. Il apprend à tenir compte de ses préoccupations et sentiments tout comme ceux d'autrui. Il apprend à découvrir, à sélectionner et à agir selon les choix qui s'offrent à lui. Il apprend à aider les autres et à se faire aider par eux.

L'éducation convergente a des retentissements importants et positifs sur bon nombre de problèmes que pose le monde de l'éducation au Canada. Il est aussi utile dans un contexte multiculturel que dans un contexte rural ou urbain. C'est une tentative visant à retrouver de vieilles idées en éducation et à les mettre en application dans un monde qui change rapidement et se déshumanise de plus en plus.

Le présent exposé sur l'éducation convergente est court et incomplet. Il nous reste encore beaucoup à apprendre sur ses répercussions et sur le processus lui-même. Les responsables de l'expérience d'éducation convergente continuent leurs

tenu d'ordre cognitif. Il est également vraisemblable que son apprentissage sera alors "complet", car il progressera de façon harmonieuse tant au point de vue affectif qu'intellectuel.

L'enseignement

L'éducateur ne peut pas toujours relier le contenu de ses cours en fonction des valeurs, de l'affectivité et des centres d'intérêt de chaque étudiant. Cela n'est pas nécessaire car il ne s'agit pas de trouver un moyen permettant aux éducateurs d'établir tous ces liens mais de mettre au point des processus pour aider les étudiants à les faire. Il incombe à l'enseignant de fournir des renseignements et des outils en fonction du contenu des cours et, en même temps, de créer une ambiance et d'offrir une méthode permettant aux étudiants de relier le contenu du cours à leur expérience de vie. Afin d'atteindre cet objectif, il faut que les étudiants en viennent à prendre de plus en plus la responsabilité de leur apprentissage. Le concept de responsabilité joue ainsi un rôle capital dans l'éducation convergente.

Cette manière d'envisager l'éducation se traduit souvent par l'adoption, de la part des étudiants et des enseignants, de techniques nouvelles. Les étudiants et les enseignants n'ont souvent pas conscience de la nature de leur affectivité, de leurs attitudes, de leurs valeurs et de leurs centres d'intérêt. On leur a "appris" à mettre de côté ces dimensions de leur vie lorsqu'ils pénètrent dans un édifice scolaire. En quelque sorte, on leur a "enseigné" que l'expression de l'affectivité n'est pas de mise dans le processus d'apprentissage. On part du principe qu'elle entrave un apprentissage fructueux, de là la quantité d'énergie que nous dépensons

Méthodologie

On peut intégrer ces principes au système d'école publique actuel:

1) En créant, à l'intention des

maîtres et des administrateurs, des situations d'apprentissage où ils résolveront eux-mêmes des problèmes de prise de conscience et de responsabilité personnelles par la fusion de la connaissance et de l'affectivité dans l'apprentissage.

à maintenir l'ordre et le silence, afin de pouvoir nous concentrer à l'apprentissage "réel". Les étudiants et les professeurs savent qu'on attend d'eux une conduite contraire à la nature. Nous avons appris que l'enseignement nous est dispensé en séquences prédéterminées, indépendamment de nos valeurs, attitudes ou centres d'intérêt, et que "l'école" ne peut pas consacrer son emploi du temps à s'accommoder aux différences individuelles.

On estime possible, dans le contexte de l'éducation convergente, d'introduire en classe un processus qui aide l'étudiant à comprendre son affectivité, ses attitudes, ses centres d'intérêt, ses valeurs, et lui permette de relier cette dimension de sa vie à la matière présentée. Les plus importants développements qu'étudiants et professeurs ont besoin d'acquérir relèvent, sans doute du domaine de la prise de conscience. Il nous faut retrouver la capacité d'intégrer nos sentiments à notre pensée de manière à rendre le contenu de l'apprentissage toujours vivant et capable de sensibiliser. Un objectif important est de trouver des moyens permettant d'intégrer l'apprentissage formel à notre expérience de vie actuelle.

BREF EXPOSÉ SUR LA THÉORIE ET LA PRATIQUE
DE L'ÉDUCATION CONVERGENTE

John Ekstedt

Coordonnateur, Programme d'éducation convergente, Manitoba

John Ekstedt nous introduit à la théorie et à la pratique de l'éducation convergente, dont les principes ont joué un rôle capital dans l'élaboration du projet d'éducation convergente du Manitoba (1971-1973).

Introduction

L'éducation convergente est une tentative de fusionner les dimensions affective et cognitive de la personne dans son acte d'apprentissage. Le domaine cognitif se rapporte au fonctionnement intellectuel, de l'esprit; le domaine de l'affectivité se rapporte aux émotions, aux attitudes et aux valeurs.

Le principe de base de l'éducation convergente est que la connaissance et l'affectivité sont inséparables dans la vie d'une personne: par exemple, on ne peut pas séparer la fonction intellectuelle exercée lorsque l'on assimile un concept d'avec les sentiments que l'on éprouve à l'égard du même concept. Si ce principe est juste, il convient de tenir compte de cette fusion dans la démarche d'enseignement.

L'apprentissage

Dans le cadre de l'éducation convergente, on considère l'apprentissage comme un processus naturel, en ce sens qu'il est fondé sur le fait que l'organisme humain apprend et se développe. S'il est en accord avec son milieu et y est intégré il apprend.

Un prend de lui et en tire profit. Un principe de base de l'éducation convergente est d'apprendre à faciliter cet apprentissage, en créant des processus qui n'entraveront pas l'apprentissage naturel ou qui supprimeront les obstacles à l'apprentissage.

Le fonctionnement défectueux de l'appareil physiologique ou neurologique (c'est-à-dire par des événements qui ne sont pas naturels pour l'organisme humain) peut obstruer l'apprentissage.

La forme la plus commune de blocage, toutefois, est ce qu'on pourrait appeler l'obstruction de structure, qui se produit lorsque l'ambiance du milieu n'appuie pas l'apprentissage naturel. Il peut se présenter lorsqu'on impose des séquences d'apprentissage artificielles contraires à la nature de la personne, empêchant l'exploration et la recherche spontanées. On utilise alors une méthode d'enseignement qui compare mentalement l'individu, par exemple, lorsqu'on empêche délibérément l'étudiant d'exprimer son affectivité afin d'accroître son attention sur l'aspect intellectuel de son travail. Il paraît évident dans la circonstance, que l'effet contraire peut se produire, et que l'individu risque de ne pas s'épanouir au point de vue affectif et de demeurer dans une certaine confusion intellectuelle.

L'éducation convergente postule que l'étudiant peut rattacher sa vie affective, ses valeurs, et ses centres d'intérêt (motivations) au con-

sont". Il est également bon de voir s'exprimer librement des étudiants auparavant incapables de parler. Il est agréable de voir des gens heureux et détendus, sans alcool et sans drogue. Je ne sais pas combien de temps cela durera: voilà pourquoi je crois extrêmement important de suivre ces participants. Autrement, comment évaluer s'ils ont pu utiliser les connaissances acquises aux cours de formation préparatoire à l'emploi dans

le monde du travail. Il suffit peut-être de savoir que les étudiants ont appris à prendre des décisions et qu'ils sauront accepter les conséquences de leurs décisions. Compte tenu de ce que nous avons appris et expérimenté cette année, nous pouvons nous attendre à beaucoup d'enthousiasme et à de nombreuses découvertes l'année prochaine.

fitant de ce fait, j'ai répété à plusieurs reprises que les étudiants n'étaient pas tenus d'apporter leur participation au travail de classe, sauf s'ils le désiraient. Certains d'entre eux ont exprimé le désir de se risquer, d'autres se sont sentis plus confortables à observer.

À la fin de chaque jour, j'inscrivais dans mon journal (subjectif et objectif) ce que j'avais vu ou cru voir se produire au cours de la journée. Toutes les deux semaines, les participants notaient leurs progrès, sur un continuum de 1 à 10, suivant ce qu'ils pensaient avoir réalisé. Relisant mon journal et les notes des étudiants, je trouve des remarques d'une valeur inestimable pour le bilan des six derniers mois. J'ai écrit, par exemple: "Aujourd'hui Heather a souri pour la première fois depuis trois semaines. Jusqu'ici, elle était restée assise près de la fenêtre, toute la journée, semblant ne rien entendre et ne rien voir de ce qui se passait en classe, et pourtant elle venait chaque jour en classe." Deux semaines plus tard, je note que nous sommes à discuter de citoyenneté et de gouvernement. Nous parlions des façons différentes de prendre une décision et je dirigeais un exercice sur le "consensus". Nous étions assis en cercle, chacun de nous indiquant la couleur qu'il préférerait peindre un des murs de la classe. Les participants étaient très enthousiastes. À 16 h 30, Heather et moi étions les seules encore là à discuter; tous avaient abandonné. Elle voulait le mur peint en bleu, moi de diverses couleurs. Elle avait chuchoté, ri, sauté sur sa chaise et lancé des répliques avec plus d'enthousiasme, de détermination et d'intérêt que n'importe quel étudiant de la classe. Il lui avait fallu six semaines pour en arriver là, mais elle avait parcouru ce chemin elle-même, sans se faire

d'appartenir à la communauté. Dans le cadre de notre étude sur la gestion financière, nous sommes allés à une banque. Nous avons ouvert des comptes de banque et nous avons essayé d'établir un budget, de façon à pouvoir faire des dépôts mensuels dans nos comptes d'épargne. Certains des participants n'étaient jamais allés dans une banque auparavant.

Le cours traitait des matières suivantes: gestion financière, communauté et loisirs, hygiène et vie familiale, citoyenneté et gouvernement, emploi et expérience de travail. On utilisait l'apprentissage par découverte; en outre, les participants devaient s'évaluer eux-mêmes. Une fois le programme achevé, les étudiants ont pris une semaine pour se chercher des emplois d'été. Ils les occupent actuellement. Certains d'entre eux reviendront cet automne et suivront d'autres cours de rattrapage scolaire; d'autres s'inscriront à des cours de formation en cours d'emploi.

Je sais bien qu'il est trop tôt pour crier au succès. Personnellement il me suffit de savoir que j'ai progressé énormément, car j'ai appris à être patiente, à croire aux possibilités des autres et, surtout, à "prendre les participants là où ils

PREMIER COURS PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI
AU COLLÈGE COMMUNAUTAIRE DE KEEWATIN

Peggy Wilson

Enseignante, Éducation de base des adultes,
Collège communautaire de Keewatin, Le Pas

Répondre aux besoins des chômeurs chroniques, tel est l'objectif du projet pilote de formation préparatoire à l'emploi de Keewatin. Cet objectif implique que l'on procure aux stagiaires le plus d'occasions possible de participer tout en leur laissant le libre choix de cette participation.

Nous venons de terminer un projet pilote de formation préparatoire à l'emploi. D'autres secteurs ont également offert, cette année, des cours préparatoires à l'emploi, mais je crois que le nôtre a été différent - unique même. Nous avons connu un succès mitigé; nous allons à l'échéec, mais nous poursuivons nos efforts et découvrons qu'à chaque hiver succède un printemps.

L'objectif de la formation préparatoire à l'emploi était de répondre aux besoins particuliers des chômeurs chroniques. Au Collège communautaire de Le Pas, nous sommes partis du principe que très très peu d'adultes sont inaptes au travail et que n'importe qui, si on lui en donne la possibilité et si on l'y encourage, peut devenir un citoyen productif digne de ce nom.

En tenant compte des facteurs importants que sont le "milieu" et "l'encouragement", j'ai tout d'abord cherché à établir quels étaient les besoins des participants. La classe se composait d'adultes de 18 à 45 ans,

dont le niveau scolaire s'échelonnait de la 1^{re} à la 11^e année. J'avais fait enlever tout le mobilier de ma salle de classe. À mesure que les participants arrivaient et remplissaient les formaliés d'inscription, je les ai conduits à leur nouvelle classe qui était vide. Lorsqu'ils ont été tous là, nous sommes assis sur le plancher, en cercle, et nous nous sommes présentés. C'était pour certains une expérience embarrassante et éprouvante, sûrement nouvelle pour tous, y compris moi-même. Je leur ai dit, autant pour les en informer que pour m'en convaincre moi-même, que c'était "notre" classe, que nous pouvions selon notre gré la meubler ou la laisser vide, qu'il nous incomrait de nous procurer tout le mobilier que nous voulions.

Pendant une bonne partie de cette première journée, les étudiants ont discuté de la question et se sont mis en quête de mobilier. La classe est à présent meublée de deux canapés, de deux fauteuils, de tables à café et de tables décoratives, de deux tableaux de 4'x8' et d'un magnifique tableau mural peint par les étudiants eux-mêmes. Je dois aussi mentionner que deux des étudiants désiraient des puitres; ce ne fut pas difficile de les trouver.

J'avais remarqué pendant tout ce temps que deux autres étudiants n'avaient pas participé aux activités et étaient extrêmement timides. Pro-

bissent les tests de formation générale que la province organise six fois par année.

Conclusion

Cette description, constitue un sommaire général de l'Éducation de base des adultes au Manitoba, dont

les collèges s'inspirent lorsqu'ils élaborent leurs programmes particuliers. Nous croyons que cette perspective laisse assez de latitude pour concevoir des programmes spécifiques d'éducation de base qui ren- content les besoins particuliers des adultes tout en respectant les normes provinciales.

mais d'avantage à donner immédiatement accès à de nombreuses professions. Nous pensons que le mieux qui puisse arriver à un participant est d'accéder à la profession de son choix. Comme cela peut arriver à n'importe quel moment, il n'est pas obligatoire de terminer toute les parties du programme pour obtenir un diplôme.

Matières scolaires

Les matières scolaires telles mathématiques, sciences, langues sont dispensées selon la méthode individualisée. Aux cinq premiers niveaux scolaires, on utilise le programme d'alphabétisation pour le perfectionnement des adultes, conçu par la Station de recherche et de développement en matière de formation, de Prince Albert. De la 5^e à la 10^e année, on emploie des trousseaux d'enseignement individualisé que ce même service a élaborées pour les cours de langues et de mathématiques. Au besoin, les sciences sont incluses et enseignées selon les programmes conçus par le collège concerné.

Les trois collèges collaborent actuellement à l'individualisation des matières scolaires des 11^e et 12^e années. Ces cours seront vraisemblablement prêts cet automne et pourront alors être mis à l'essai aux principaux campus des collèges.

Acquisition des connaissances nécessaires au choix d'une profession

Cette dimension du programme d'éducation de base des adultes veut permettre aux étudiants d'obtenir des renseignements de première main sur le monde du travail et sur leurs propres besoins, afin de les aider à faire leur choix. Voici certains éléments de cet aspect du programme:

impliquations de divers choix professionnels; compréhension de soi-même; compréhension du monde du travail; habiletés à prendre des décisions; préférences en matière de professions; exploration de situations de travail réelles.

On offre actuellement ce programme aux collèges communautaires de Keewatin et de Red River. La réaction initiale d'un groupe restreint d'étudiants indique que ces derniers trouvent l'expérience de travail très utile pour se fixer un but. Les instructeurs constatent que les étudiants, une fois leur profession choisie, terminent très rapidement les cours scolaires requis.

Développement des aptitudes personnelles et sociales

Cette partie du programme consiste en ce que l'on appelle la "dynamique de la vie". Elle traite de gestion financière et vie familiale, d'hygiène, d'activités communautaires et loisirs, de citoyen-neté et gouvernement et de relations humaines.

Habituellement, cette partie du programme incombe à des animateurs qui n'enseignent pas de matières scolaires. Afin d'offrir un programme intégré, ces personnes bénéficient d'un programme de perfectionnement.

Certificats

On decerne des certificats à trois paliers du programme d'éducation de base des adultes, soit en 5^e, 8^e et 10^e années. De plus, certains étudiants peuvent obtenir un relevé indiquant les modules de cours, scolaires et non scolaires, qu'ils ont achevés avec succès. À la fin de la 10^e année, certains étudiants su-

EDUCATION DE BASE DES ADULTES AU MANITOBA: VUE D'ENSEMBLE

A.B. Mohammed

Planification et évaluation de l'éducation, ministère des Affaires
colégiales et universitaires, Winnipeg

Monsieur Mohammed décrit le contenu des cours d'éducation de base des adultes dans les trois collèges communautaires du Manitoba selon la nouvelle orientation de la province vis-à-vis de l'éducation et de la formation c'est-à-dire: "axée sur la population." Tout en gardant des éléments de l'ancien programme tels la participation à des programmes de développement communautaire et la formation en cours d'emploi, on inclut trois composantes nouvelles visant à répondre aux besoins particuliers des participants.

L'éducation de base des adultes est dispensée, au Manitoba, par les trois collèges communautaires de la province, soit Red River à Winnipeg, Assiniboine à Brandon et Keewatin à Le Pas. Les cours offerts s'échelonnent habituellement de la 1^{re} à la 11^{ème} année et les matières au programme sont les langues, la formation préparatoire à l'emploi et à la formation professionnelle.

Depuis dix-huit mois, la province a apporté de nombreuses modifications aux programmes d'éducation de base des adultes, après consultation avec le ministère fédéral de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, le ministère provincial de la Santé et du Progrès social et les autres provinces. Ces changements sont également conformes à la philosophie du gouvernement du Manitoba de voir la formation et l'éducation "axées sur la population".

La méthode d'enseignement individualisée faisant appel à plusieurs médias d'information a fait place à la méthode traditionnelle de cours magistraux et d'enseignement collectif. Les programmes, qui n'avaient initialement qu'un seul objectif - faciliter la formation professionnelle par le rattrapage scolaire - ont désormais des objectifs variés qui favorisent une approche personnelle axée sur l'étudiant.

Les programmes d'éducation de base des adultes sont composés de trois domaines majeurs: les matières scolaires (mathématiques, langues et sciences), l'acquisition des connaissances nécessaires au choix d'une profession et le développement d'aptitudes personnelles et sociales. Les concepteurs du programme ont pensé offrir un service global au lieu de services fragmentés. Ils ont également prévu l'incorporation de certains éléments du programme d'éducation de base des adultes à des programmes de développement communautaire, à des projets de travail - ce qu'a déjà réalisé le collège communautaire d'Assiniboine avec le projet de travail d'Amaranth - à la formation professionnelle et à certains programmes de formation en cours d'emploi.

La plupart des participants au cours d'éducation de base des adultes n'ont pas poursuivi leur formation professionnelle dans les mêmes institutions. Les programmes visent non seulement à permettre de poursuivre la formation institutionnelle,

siers préparés par le Groupe éduca-
tion et emploi de la Direction géné-
rale de la planification du ministère
de l'Éducation du Québec. Cet arti-
cle a amené la publication d'un docu-
ment intitulé "Méthode-Cadre".

Ce document de Jean-Maurice
Plourde, présente une méthode d'en-
seignement programmée basée sur des
profils de formation professionnelle.
Au départ, la méthode-cadre met l'ac-
cent sur la réalisation des meilleu-
res descriptions de fonctions de tra-
vail possible, insiste ensuite sur
l'élaboration des contenus d'appren-

tissage en fonction de ces descrip-
tions et définit enfin un agence-
ment des contenus compatible avec
les besoins de polyvalence, de spé-
cialisation, de perfectionnement ou
de recyclage chez l'étudiant. Les
secteurs pilotes touchés sont la mé-
canique, l'imprimerie, la santé, le
commerce et l'alimentation.

Vous pouvez vous procurer ce
document en écrivant à: La Direction
générale de la planification, Minis-
tère de l'Éducation du Québec, 1035,
rue de la Chevrotière, Québec G1A 1H2.

Enfin, mentionnons que l'approche A.D.V.P. fait l'objet d'un programme de recherche pour lequel la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation du Québec - (Programme de formation de chercheurs et d'action concertée) - a octroyé depuis 1971 de substantielles subventions.

L'actualité de l'éducation permanente

Les associations d'éducation des adultes et d'éducation permanente au Canada connaissent des hauts et des bas. Il faut noter, cependant, certaines exceptions, dont l'Association for Continuing Education de la Colombie-Britannique, qui porte désormais le nom de Pacific Association for Continuing Education (P.A.C.E.).

Voici quels en sont ses objectifs :

- encourager l'adoption et le maintien de normes élevées en matière d'éducation des adultes;
- offrir une tribune favorisant les échanges d'idées sur l'éducation des adultes;
- permettre de définir clairement les besoins en éducation des adultes et les méthodes susceptibles de les satisfaire, grâce à l'organisation de séminaires, de réunions, de conférences et autres techniques de communication;
- favoriser les rapports entre éducateurs et représentants des travailleurs, des affaires et de l'industrie, afin de s'assurer que les objectifs de chacun, dans la mesure où ceux-ci touchent l'éducation des adultes, rencontrent l'appui voulu;
- servir de guide et grouper l'information et les dernières nouveautés concernant les institutions, organisations et personnes qui se

L'adhésion à cette association ne se limite pas aux résidents de la Côte du Pacifique et même si vous n'avez pas la chance d'assister aux conférences de P.A.C.E. et à ses séances de travail, ses publications valent certainement les \$10 demandés pour un abonnement annuel.

Pour de plus amples renseignements, s'adresser à P.A.C.E., 6567 rue Laburnum, Vancouver (C.-B.).

Le philosophe anglais Bannaby Rich disait déjà en 1613 :

"Notre siècle souffre d'une surabondance de livres : leur poids est tel qu'il nous empêche d'assimiler toutes les idées qui germent et qui sont diffusées chaque jour dans le monde."

Méthode-Cadre

Le numéro d'hiver 1974 du "Journal de l'Association canadienne de la formation professionnelle" présentait un article décrivant cinq dos-

Un centre d'accueil destiné aux Indiennes a été mis sur pied à Regina. Il est situé au 1511 de la 11^e avenue et il semble que ce soit le premier du genre à Regina. Selon la directrice, M^{me} Georgina Fisher, le Centre a pour but d'aider les Indiennes à prendre conscience des possibilités qui leur sont offertes. Il y a bien des services dont elles pourraient bénéficier et qu'elles ne connaissent pas comme les cours de rattrapage scolaire, les garderies, leurs droits à la sécurité sociale...

Le Centre est le fruit des efforts de la section de Saskatchewan du Native Women's Movement à Regina. La régulation des naissances est considérée comme un des domaines où le besoin d'information est très grand. Certaines Indiennes peuvent avoir jusqu'à neuf enfants et ne rien connaître de la régulation des naissances parce qu'elles ne savent comment obtenir des renseignements et n'osent pas les demander à leur médecin. Il y a en outre certains problèmes comme l'alcool, les stupéfiants, les droits à l'assistance sociale, le logement, les loisirs des enfants, la solitude et la dépression.

Les femmes qui désirent visiter le Centre ou participer aux programmes sont les bienvenues.

L'activation du développement vocationnel et personnel: A.D.V.P.

Trois professeurs de l'Université Laval, Messieurs Denis Pelletier, Gilles Noisieux, Charles Bujold, ont élaboré depuis trois ans une nouvelle manière de considérer les problèmes d'orientation professionnelle et de croissance personnelle. Cette approche est dite opératoire parce qu'elle s'intéresse aux opérations,

aux processus, aux habiletés, aux attitudes et aux connaissances nécessaires, à la maturité de l'individu au plan vocationnel et personnel.

Cette conception opératoire du développement permet une pratique nouvelle de la consultation et de l'animation. Environ cinq cent (500) conseillers d'orientation du Québec ont été depuis sensibilisés et formés à cette approche. Elle s'applique à l'entrevue individuelle, mais s'exerce surtout actuellement auprès des groupes d'élèves du niveau secondaire. Dans son numéro spécial du printemps 1974, la revue, l'Orientation des Con-sailleurs d'orientation du Québec, consacre plus d'une centaine de pages aux diverses expériences et applications relatives à l'A.D.V.P.

En mai dernier, s'est tenu à l'Université Laval un colloque portant exclusivement sur cette approche. Environ trois cent-cinquante praticiens ont participé aux différents ateliers dont nous mentionnons quelques uns des thèmes: A.D.V.P. et le counseling - A.D.V.P. et la transmission de l'information - A.D.V.P. au niveau d'apprentissage - A.D.V.P. et le diagnostic - les caractéristiques vocationnelles de l'animateur dans l'approche - A.D.V.P. et l'animation communautaire.

Les participants ont exprimé le souhait d'être mieux informés encore des principes de base et du modèle théorique de l'approche. Ce souhait ne pouvait s'exprimer à un meilleur moment puisqu'un ouvrage vient de paraître à ce sujet: Pelletier, D., Noisieux, G., Bujold, C.; *Développement vocationnel et croissance personnelle: Approche opératoire*. McGraw-Hill, Montréal, 1974.

nel du Centre se compose d'une équipe interdisciplinaire de psychologues, de sociologues, d'éducateurs et de travailleurs sociaux.

Pour obtenir des formulaires de demande et de plus amples renseignements, veuillez vous adresser au:

Centre for Human Relations and Community Studies, Concordia University, Montréal H3G 1M8, téléphone 879-4191.

Éducation des adultes par la méthode des modules : Programme expérimental de perfectionnement du personnel

La faculté d'éducation permanente de l'université du Massachusetts, de concert avec le ministère de l'Éducation de cet État, a mis au point cinq modules de grande qualité en perfectionnement professionnel. Ces modules les comprennent des textes et des bandes magnétiques.

Ces cinq modules se présentent comme suit:

Communication I

La plupart des enseignants en éducation des adultes ressentent fortement le besoin d'améliorer les communications. L'analyse transactionnelle est vite devenue l'une des démarches les plus répandues pour comprendre le processus de la communication. Le premier de deux modules séquentiels vise à familiariser l'élève avec les notions élémentaires de l'analyse transactionnelle.

Communication II

Le deuxième de ces modules démontre l'utilité de l'analyse transactionnelle pour l'analyse et l'amélioration des communications inter-

personnelles, notamment dans le cadre des programmes d'éducation des adultes. "Communication II" fournit au participant de nombreuses occasions d'appliquer la théorie de l'analyse transactionnelle à des situations propres à l'éducation des adultes.

Modèles de participation de l'élève adulte

Ce module décrit les six critères identifiés par Cyril O. Houle qui ont servi à définir la clientèle et le contenu des programmes d'éducation des adultes. Grâce à des techniques d'enseignement par bandes magnétiques, on amène les participants à appliquer ces six critères.

Motivation de l'élève adulte

Ce module a pour but d'initier l'enseignant à la théorie du conditionnement et de relier cette théorie à la situation de l'élève adulte. Ces moyens audio-visuels développent non seulement la capacité d'appliquer la théorie du conditionnement mais permettent aussi de comprendre comment motiver l'élève adulte.

Modèle de classification des élèves adultes

Ce module décrit trois classifications des élèves adultes établies par Cyril O. Houle. Il apprend aussi aux participants à appliquer ces classifications dans des situations simulées mettant en jeu chaque genre d'élève adulte.

Vous pouvez obtenir le tout pour \$33.00 (E.-U.) en écrivant à l'adresse suivante: Mark H. Rossman, Continuing Education, 920, Campus Center, University of Massachusetts, Amherst (Massachusetts) 01002.

"Permettez-moi de vous rappeler que l'école traditionnelle avait deux fonctions: transmettre les connaissances et les valeurs. Cette double fonction se justifiait parfaitement dans une société statique où les choses ne changeaient guère et où un fils était assuré de la réussite s'il marchait dans les pas de son père.

Dans une société vouée à une évolution rapide, où la plus petite découverte peut révolutionner la science et, par conséquent, bouleverser notre vie, cette double fonction ne se justifie plus. On ne peut plus distribuer les connaissances en paquets; il faut maintenant transmettre une connaissance incomplète ou, en d'autres mots, transmettre une aptitude à apprendre. Il ne suffit plus de communiquer des valeurs; il faut enseigner la souplesse. La souplesse est aussi une aptitude, l'aptitude à s'adapter à des circonstances en évolution constante. Nous nous trouvons donc dans une situation paradoxale. D'une part, l'école doit préparer nos enfants à vivre dans la société, non dans une société que nous connaissons ou que nous pourrions prévoir, mais dans une société d'immense et qu'il nous est difficile d'imaginer. Qui oserait prédire ce qui arrivera dans dix ans ou même dans cinq ans? Nous sommes plongés dans l'inconnu. C'est à ce niveau que se situe la véritable révolution de l'éducation. Malheureusement, trop souvent essayons-nous d'atteindre ces objectifs difficiles par des méthodes d'hier et, pire encore, en conservant la mentalité d'hier."

Extrait du discours prononcé par M. François Cloutier, Ministre de l'éducation du Québec, devant le Conseil des ministres de l'éducation, le 16 mai 1974.

Nouveau directeur exécutif de l'Association canadienne pour l'éducation des adultes

M. Ian Morrison, ex-président de Frontier College, est récemment devenu directeur exécutif de l'Association canadienne pour l'éducation des adultes.

Par sa vaste expérience et sa compétence exceptionnelle, M. Morrison est l'homme tout désigné pour Frontier College lui a permis d'acquérir une connaissance particulière de l'éducation de base des adultes et des domaines connexes.

Ceux qui désirent avoir de plus amples renseignements sur l'Association canadienne pour l'éducation des adultes peuvent s'adresser à: Corbett House, 238, rue George sud, Toronto M5R 2P3.

Centre d'études sur les relations humaines et sur la collectivité

Ce centre (Centre for Human Relations and Community Studies) est un service de recherche, de consultation et de formation du département des Sciences sociales appliquées de l'Université Concordia, de Montréal, autrefois Sir George Williams. Le travail du Centre a pour but de promouvoir une meilleure compréhension de la dimension humaine des organisations et du milieu social dans lequel elles fonctionnent et de fournir des services de consultation et des programmes de formation directement orientés vers la solution de problèmes organisationnels et communautaires. Le personnel et communautaires.

Venez donc nous voir!

Le Centre de rencontre situé sur la rue Main, à Winnipeg, et dirigé par le Collège communautaire de Red River, reçoit un accueil très enthousiaste de la part de la population de la région.

Congu pour que la collectivité puisse profiter des programmes et des services du collège, le Centre connaît un succès tel que l'on songe déjà à agrandir les locaux afin de pouvoir offrir d'autres services à la population.

À l'heure actuelle, 130 adultes sont inscrits aux cours de jour et de soir du Centre de rencontre, soit en

- Éducation de base des adultes,
- Dynamique de la vie,
- Éléments de dactylographie,
- Lecture pour les adultes retardés mentaux,
- Guitar pour débutants,
- Préparation à la formation générale,
- Anglais technique,
- Dynamique de la vie et couture.

Le personnel du Centre fournit également à ses clients des renseignements et des services de conseil professionnel relativement aux programmes qu'offre le collège.

On envisage également d'aménager sur place un service de garderie, afin de répondre aux besoins des familles de la collectivité ainsi qu'à ceux des étudiants qui désirent avoir recours aux services de ce Centre.

Une fois terminée l'évaluation des activités du Centre de la rue Main, il sera possible de songer à

Ensemble multi média pour l'éducation des adultes

établir d'autres centres de ce genre dans d'autres secteurs de la ville. Pour obtenir d'autres renseignements, veuillez communiquer avec M. Fausto Yadao, Superviseur de l'Éducation de base des adultes, Collège communautaire de Red River, Winnipeg.

Comment les enseignants, les éducateurs, les travailleurs bénévoles et les moniteurs peuvent-ils créer un milieu favorable à l'apprentissage des adultes? L'OECA (Ontario Education Authority) a mis au point un ensemble multi média intitulé "Learning as Transaction" qui permet d'examiner, en atelier, les principes et les méthodes d'éducation et de formation des adultes. Les participants étudient le mode d'apprentissage des adultes et apprennent à appliquer leurs nouvelles connaissances à des situations pratiques.

L'ensemble "Learning as Transaction" se sert de documentation écrite et de bandes vidéo. Grâce à des exercices individuels, des discussions en petits groupes et des projections vidéo, les participants peuvent découvrir l'importance de se fixer des buts, de choisir des méthodes appropriées et d'élaborer des plans d'action personnels. "Learning as Transaction" est un cadre d'interaction qui a pour but d'élargir les possibilités de travail avec les adultes. Vous pourrez obtenir de plus amples renseignements en écrivant à: OECA, 2180, rue Yonge, Toronto, M4S 2G1.

à acquérir de nouvelles connaissances. Il s'agit d'appliquer dans une nouvelle situation les fruits d'une expérience antérieure. L'acquisition de nouvelles connaissances est grande-ment facilitée lorsqu'on enseigne à cette fin particulièrement... lorsqu'on apprend aux élèves à généraliser et à voir les similitudes de divers problèmes et difficultés.

NOTE

1 Ce texte a été traduit en grande partie par Cécile Church, enseignante au Service de l'éducation des adultes de la commission scolaire régionale Youville. Il se compose d'extraits tirés de "Techniques for teachers of adults, Vol. XIII, no. 5, février 1973". National Association for Public Continuing and Adult Education, Washington, D.C.

passèrent de quatorze à trois, pour une classe de vingt et un élèves. Presque tous obtinrent des notes plus élevées.

Savoir se taire. Quand vous posez une question, attendez au moins cinq bonnes secondes avant d'y répondre ou de passer à un autre élève. Si les élèves savent que le maître n'attend pas, ils ont tendance à donner des réponses courtes ou à dire tout de suite qu'ils ne savent pas. D'autre part, une période d'attente d'au moins cinq secondes permet à l'élève de réfléchir et de donner une réponse plus complète.

Exercices qu'on corrige soi-même. Les élèves aiment généralement faire des exercices qu'ils corrigent eux-mêmes... tout comme nous aimons tous nous évaluer nous-mêmes à l'aide de petits tests proposés dans les journaux ou les revues. On peut se passer de maîtres lorsque ces exercices sont accompagnés de directives clairement rédigées et indiquant la manière de procéder et de corriger. Par exemple, vous pourriez rédiger une courte lettre contenant dix fautes de ponctuation et de grammaire. L'élève devra les découvrir et écrire la lettre comme il faut. On peut confectonner des exercices de ce genre en mathématiques, en analyse grammaticale, en orthographe, en vocabulaire et dans bien d'autres matières.

À ne pas oublier! L'éducation affective. Développer l'estime de soi chez ses élèves est une partie importante du travail du professeur. Si le professeur diminue ou ridiculise ses étudiants, même le plus subtilement du monde, ils en retiennent deux choses: d'abord, qu'ils sont incapables d'apprendre; ensuite, qu'ils n'ont pas de valeur et ils transféreront vite ce deuxième sen-

timent au professeur et à tout le processus éducatif.

Des spécialistes vous disent d'essayer:

Avez-vous déjà réellement essayé et comparé diverses techniques d'enseignement, afin de trouver celle qui donne des résultats? Certains spécialistes l'ont fait pour vous et voici leurs conclusions en ce qui concerne:

Les techniques qui motivent. Ils ont découvert--mais qui s'en étonnera?--que l'éloge est une motivation très efficace chez les élèves. Une étude a révélé que des commentants en mathématiques travaillaient plus rapidement si leur maître leur promettait une sucette, mais qu'ils travaillaient mieux s'il leur disait qu'ils réussissaient bien.

Les techniques qui renforcent l'apprentissage. Des études révèlent qu'une des meilleures façons de renforcer l'apprentissage est de faire savoir à l'élève immédiatement, et non au cours de la période de classe suivante, si le travail qu'il vient d'accomplir est bon ou non. Ce renforcement, suivant immédiatement l'épreuve, permet des notes nettement plus élevées par la suite.

Techniques qui aident les élèves à mémoriser. Bon nombre d'études montrent que l'élève mémorise mieux ce qu'il comprend et ce qui a un sens pour lui. On augmente également sa mémorisation lorsqu'au moins la moitié d'une période de cours est consacrée à des activités qui l'intéressent. La révision intensive de matières déjà étudiées contribue également à la mémorisation.

Techniques qui aident les élèves

Les observations suivantes proviennent toutes de classes d'adultes et peut-être que l'une d'elles pourrait vous servir.

L'étude en équipe. Deux élèves d'égale valeur peuvent tirer grand profit d'un travail d'équipe. Certains maîtres ont même recours à des tests d'équipe. Les deux élèves s'entendent sur la réponse qu'ils veulent donner et reçoivent la même note. S'ils ne parviennent pas à s'entendre, ils présentent chacun leur réponse. Le travail en équipe permet aussi de varier les situations d'apprentissage et cette variété pare à l'ennui et au désintéressement.

On peut aussi faire travailler un élève avancé avec un ou plusieurs autres qui ont de la difficulté dans une matière. Si vous savez choisir vos élèves, tout ira bien, mais attention aux conflits de personnalité.

On en discute. Divisez votre classe en trois groupes: les conservateurs, les modérés et les libéraux. Donnez-leur un sujet d'actualité, national ou régional. Que chaque groupe fasse un peu de recherche afin d'offrir ses arguments. C'est aussi une excellente occasion d'initier un élève au rôle d'animateur.

D'une chose à l'autre. Certains élèves ne peuvent se concentrer sur une même sujet que pour dix ou quinze minutes. N'insistez pas. Sachez changer rapidement vos présentations et vos exercices sinon tout sera à refaire.

Dissertation collective. Vous faciliterez ainsi la tâche de certains élèves qui éprouvent des difficultés

à s'exprimer par écrit. Choisissez un sujet qui intéresse tout votre groupe, par exemple, "obstacles à l'assimilation en classe". Inscrivez sur un tableau noir ou sur une grande feuille de papier, au fur et à mesure que les élèves font des suggestions, tout ce qui tend à empêcher l'assimilation en classe: fatigue, irrégularité des autobus, etc. Disposez en ordre les idées ainsi obtenues et trouvez un titre, par exemple, "Observations à l'assimilation en classe; aucun n'est insurmontable". Vous pouvez aussi leur faire ce travail individuellement: choisissez un sujet qui leur est familier, inscrivez leurs idées sur la question, puis mettez-les en ordre.

Votre objectif - leur objectif. Au début des cours, vous aviez certainement des objectifs en tête. Mais la motivation des élèves vient de leurs objectifs, non des vôtres. Mieux vaut vérifier et réévaluer.

À l'aide. Si vous avez un problème avec un élève ou si votre enseignement ne semble pas donner de bons résultats, n'hésitez pas à demander de l'aide, soit au directeur, au conseiller en orientation, à un maître plus expérimenté. L'éducation des adultes est un travail d'équipe.

Contrat d'études écrit. Un maître de mathématiques dont beaucoup d'élèves échouaient aux examens de manda de l'aide à un conseiller. Ce dernier lui proposa d'établir un contrat avec chaque élève; l'idée plut. Conformément aux clauses des contrats, chaque élève participa à l'élaboration de son programme d'études en classe et s'engagea à l'achever dans un délai fixé en commun. Les échecs

Jean-Guy et Marcel: "Notre critique est que les gens ne s'entendent pas beaucoup pour trouver les différents sujets."

Actuellement il serait prématuré de présenter une évaluation détaillée du programme de F.P.E.-Montréal. Lorsque la phase expérimentale s'achève, l'équipe a prévu le temps de réflexion nécessaire pour mesurer, corriger et parfaire le programme. L'on peut dire dès maintenant, que l'équipe a franchi une étape, c'est indéniable et irréversible. Elle n'a, certes pas, fait éclater tous les schèmes et les mythes inhérents à la situation d'apprentissage, mais des signes témoignent de la valeur de l'expérience.

"Paul, le solitaire, commence à réa-

NOTE

Formation Préparatoire à l'Emploi: comme son nom l'indique, il s'agit d'un programme de pré-emploi à l'intention des travailleurs défavorisés. Il est financé par le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration et opéré par les autorités provinciales de formation des adultes. Il comporte des matières telles que les communications, les mathématiques de base, la dynamique de la vie et du travail, et la préparation au travail.

Il y a, outre ce projet de Montréal, d'autres expériences similaires à Victoriaville et Rouyn-Noranda. Toutefois, ces trois projets fonctionnent indépendamment les uns des autres; ils ont leurs orientations spécifiques selon la population qu'ils desservent. Les directeurs de ces projets assurent la communication entre eux en se réunissant occasionnellement comme en mars dernier.

liser qu'il est membre d'un groupe Armand, le timide, surmonte son handicap et s'exprime devant les autres... Lise, la soumise, s'est permise une colère dirigée à l'endroit de son mari... Henri, l'émotif, réalise les exigences et la fragilité d'un leadership.

L'équipe n'a pas la prétention d'avoir changé le système administratif, mais...aujourd'hui, la qualité des contacts s'améliore entre les différents organismes concernés par le projet. L'équipe du programme de F.P.E.-Montréal a jeté un caillou dans l'eau tranquille et les cercles se dessinent.

Réactions des participants

Pour décrire et analyser une expérience vécue, il est coutume de s'adresser aux spécialistes qui l'ont organisée: le groupe des 7 animateurs ont donné une description du F.P.E.-Montréal. Mais celle-ci serait incomplète sans quelques remarques de participants.

"En venant à l'école, on apprend beaucoup dans le domaine des sports, comme les quilles, la natation, la balle-molle, le ping-pong, la marche (sortes variées). En faisant du sport, on se sent plus en forme et on connaît de nouveaux sports. On n'est pas des champions. On apprend également à vivre ensemble." Roger: "On a visité le Vieux-Montréal et c'est beau de voir les vieilles bâtisses et les antiquités." Lucie: "J'aime beaucoup la balle-molle parce que je suis en plein air. Je n'aime pas beaucoup les sorties variées parce qu'elles ne sont pas bien organisées."

Jean-Guy: "Je trouve que l'idée d'acheter et de construire une table de ping-pong était bonne au départ. Certains ont eu du plaisir à y jouer, mais il est dommage que les étudiants ne soient pas plus intéressés." Marcel: "Je n'aime pas les sorties, ça ne m'intéresse pas. J'aime mieux rester à l'école pour jouer au "toc" ou "aux poches"." Lucie et Jean-Guy: "Nous avons beaucoup trop de fringales et pas assez de mathématiques." Marcel: "J'aime bien les mathématiques, mais il n'y en a pas assez." Lucie: "La vie de groupe permet aux autres de se connaître mieux." Jean-Guy: "La vie de groupe m'a appris quelque chose qui ne s'apprend pas dans les livres." Marcel: "La vie de groupe m'a fait connaître des amis. Dans le monde du travail, on a appris comment se trouver un emploi, les lois régissant le salaire minimum et les accidents de travail."

feront l'objet d'une visite par le groupe du centre. Ces sorties, un peu plus nombreuses l'été, favorisent chez l'adulte une meilleure connaissance de son milieu de vie. Il n'est pas rare que les membres de la famille, conjoint et enfants, les accompagnent lors de ces randonnées. La participation familiale aux activités du centre a, selon certains témoignages, un effet bénéfique important sur les membres de la famille. Au cours de l'expérience, on a établi des processus pour engager de plus en plus les adultes à participer aux prises de décisions relatives aux activités du centre; ainsi

- 1- 9 étudiants s'occupent du comité des sorties;
- 2- 4 étudiants des groupes d'appar-tenance, plus 4 animateurs, com-posent le conseil étudiant;
- 3- le grand groupe ou "assemblée générale" rassemble tous les étu-diants.

Sans entrer dans les détails, qu'il nous soit permis de vous pré-senter certaines des réalisations menées à bien par les participants:

- a) administration par l'assemblée générale d'un budget de \$1,000.00 consacré aux activités socio-cul-turelles;
- b) brioches et café: auto-finance-ment;
- c) une semaine de "classe verte" au camp familial de St-Alphonse de Rodriguez. Conjoint et enfants peuvent se joindre au groupe;
- d) fabrication d'une table de ping-pong;
- e) après-midi de tournoi;
- f) dîners communautaires où des talents de "chef" se sont révélés;
- g) planification d'activités para-scolaires.

cessus de prises de décision, et d'animation. La discussion à l'intérieur de ce groupe est fortement chargée d'émotions, et l'animateur a le rôle de les canaliser toutes vers une action réaliste et positive.

2. Environ huit périodes réservées au français et aux mathématiques:

À la fin de la discussion dans le groupe d'appartenance, les participants se dirigent vers leur groupe d'étude respectif. La moitié des étudiants sont des analphabètes, ce qui rend difficile l'individualisation de leur enseignement. Par ailleurs, ceux qui savent déjà lire et écrire un peu ont développé certaines méthodes d'apprentissage.

Les animateurs établissent le lexique initial à partir de la langue parlée des analphabètes et ils se servent d'une technique phonétique. Les cours sont décloisonnés, ce qui permet au participant de passer d'un groupe débutant à un groupe plus avancé quand il s'en sent capable.

Les animateurs orientent leur enseignement vers les connaissances de base; par exemple, les 4 opérations en calcul, l'utilisation du ruban à mesurer, la lecture d'affiche, comment rédiger un chèque et comment lire une facture. Un des pédagogues a établi son cours au moyen de fiches de travail et de consignes enregistrées sur bandes magnétiques. Les immigrants participent à ce cours où se donnent aussi les séances de "rattrapage scolaire".

3. Six périodes consacrées au S.P.E.C. c'est-à-dire 2 après-midi par semaine.

Les participants choisissent un thème et décident avec l'aide de l'animateur de la démarche à adopter: affi-

che, enregistré, compte rendu oral, jeu de rôle. Les thèmes portent sur les droits du citoyen, les organismes à son service et les moyens de les utiliser. On traite aussi du vécu quotidien, des phénomènes sociaux. Dans ces différentes activités l'on tend toujours à privilégier la dimension collective.

4. Trois périodes pour les activités libres:

L'adulte participe à son gré aux activités suivantes:

- jeu de société: cartes, ping-pong...;
- travail manuel: cuir repoussé, travail du bois, crochet...;
- conversation anglaise dirigée par un participant;
- groupes d'études de matière scolaire pour ceux qui le désirent;
- atelier de mécanique dirigé et animé par un étudiant.

On s'arrange pour que chacune de ces activités soit dirigée par un ou plusieurs participants qui font les démarches nécessaires pour assurer le succès de ces ateliers. L'animateur devient, alors, un participant.

5. Trois périodes affectées au sport: Balie-molle, piscine, quille, ping-pong. Les handicapés physiques, profitent de cet après-midi pour aller visiter certains coins intéressants de leur ville ou bien restent au centre et organisent leur après-midi à leur guise.

Sortie de groupe

Le parc exposition de Terre des Hommes, le Vieux-Montréal, le Jardin Botanique, le Mont-Royal et bien d'autres lieux touristiques ont fait ou

généraux?...

1. Favoriser l'alphabétisation de l'adulte au moyen d'une démarche liée à la réalité socio-économique et socio-culturelle de l'adulte, c'est-à-dire en prenant appui sur le vécu de l'étudiant, son vocabulaire, ses valeurs, ses réalités culturelles. Il importe d'insérer son vocabulaire à sa scolarisation et, en général, aux difficultés qu'il rencontre dans la vie. La démarche sur le plan de l'acquisition de connaissances doit se faire à partir d'autres besoins, souvent non perçus par l'adulte lui-même; par exemple, le besoin d'information sur certains mécanismes sociaux dont l'adulte est tributaire: assurance-chômage, bien-être social, consommation, assistance judiciaire.

2. Favoriser chez les étudiants la prise en charge de leur développement cognitif, social et humain. L'adulte sort ainsi de sa marginalité passive et de son isolement. Par la confrontation avec les autres adultes, il est amené à réaliser qu'il n'est pas seul à vivre tel problème et qu'il peut en groupe "s'en sortir" et aider les autres à faire de même. On amène l'adulte à réaliser qu'il a des valeurs et des habiletés et, qu'en les utilisant, il peut devenir l'artisan de sa propre éducation.

3. Favoriser l'entrée de l'étudiant sur le marché du travail par des cours de formation professionnelle, par l'acquisition de meilleures habitudes de vie en mettant l'accent sur les solutions collectives. La réinsertion sociale constitue le but premier exprimé par la majorité des adultes. Le travail est encore considéré par la plupart des adultes comme le facteur fondamental en vue de cette réinsertion. Plusieurs désirent exercer des professions, mais rares sont ceux qui le pourront;

Plusieurs se retrouvent ensuite, à nouveau, chômeurs. Ainsi, certains secteurs deviennent plus accessibles grâce à la formation en cours d'emploi et l'établissement de groupes spécialisés pour l'apprentissage d'un métier. On tente également de développer les techniques requises pour la recherche d'un emploi. Enfin une attention de plus en plus grande est donnée à l'orientation professionnelle et à la liaison avec les divers services concernés, par exemple, la Commission des Accidents du Travail... Cependant la nature de la clientèle et sa dispersion dans un grand centre urbain (Montréal) rendent difficile la possibilité de trouver des solutions collectives. Toutefois, la participation aux activités du milieu de vie de l'adulte (par exemple le quartier) reste un des buts prioritaires du projet.

F.P.E. - Au fil des jours

Le programme de F.P.E. veut procurer à l'individu une formation sociale, intellectuelle et physique; la semaine compte 30 périodes d'activités au centre, dont environ 25 activités structurées. La semaine se répartit selon les périodes suivantes:

1. Cinq périodes consacrées à la "vie de groupe":

Chaque matin de 9 à 10 heures, 2 animateurs travaillent avec un groupe dit "d'appartenance". L'activité dans ce groupe varie selon les participants, leurs humeurs et leurs émotions du moment. Tout y est mis à jour, depuis les "contestations", les critiques de comportements et du système en passant par le récit de la soirée de la veille, la dispute familiale avec la femme, la nuit passée en prison; enfin on pourra aussi y examiner des comportements de groupe, des modes d'intervention, des pro-

de repenser leur rôle, de sortir de leur quêtude, de démystifier l'image du professeur, de valoriser les participants en les invitant à la création; en somme, à forcer le changement des rouages d'une machine qui tourne, certes, mais pour qui et vers quoi?..

Il serait superflu de décrire, ici, les premiers tâtonnements, les interrogations, les hésitations, les résistances, les secousses, les désirs de "revenir en arrière à l'époque où c'était plus facile." Avant tout, ce qu'il importe de relever c'est la volonté de changement. Lorsque le ministère de l'Éducation de la province a demandé à l'équipe d'expérimenter le projet de F.P.E. en milieu montréalais, le temps était approprié car, forts de leur expérience passée, les animateurs se sentaient prêts à le réaliser.

L'équipe

L'équipe se compose de 7 animateurs dont deux d'entre eux sont des conseillers sociaux. L'importance de leur insertion dans l'équipe s'explique par la place réservée au groupe d'études intitulé "Bloc Spec" (socio-politico-économique et culturel) dans le tableau des activités hebdomadaires.

Un début de pluridisciplinarité dans la composition de l'équipe témoigne du désir de changement manifesté chez les animateurs du projet; ainsi le conseiller social, responsable de la coordination du S.P.E.C. et du "counseling", dialogue d'égal à égal avec le pédagogue. L'équipe fait appel à un psychologue, engagé à temps partiel qui, à titre de personne ressource, renforce la cohésion du groupe des 7 animateurs et clarifie les motifs de certains comportements relevés chez les étudiants. Les 5 pédagogues sont évidemment res-

ponsables de la progression en éducation de base des participants; l'un d'eux est particulièrement chargé de l'accueil des nouveaux arrivants et du rattrapage scolaire au besoin. Les 7 animateurs travaillent ensemble pour réaliser le programme de F.P.E. et la cohésion au sein de l'équipe est telle que bien malin se-rait l'étudiant qui pourrait identifier avant un certain temps la res-ponsable, le conseiller social et le professeur dans l'équipe des sept. Il serait souhaitable que le psychologue fasse officiellement partie de l'équipe, et cela à temps plein.

Les participants

Chez eux nous relèveront principalement leur sexe, leur situation sociale, et leur niveau de scolarité. Les hommes sont les plus nombreux, les femmes représentant à peine le quart de la clientèle. Quand ils se présentent au centre les participants sont soit chômeurs, ou assistés sociaux, souvent ex-détenus ou acciden-tés du travail, parfois immigrants, analphabètes ou très peu scolarisés. Sur l'ensemble de nos participants actuels, un seul aurait terminé la 7^e année. Le centre peut accueillir jusqu'à soixante participants sur un régime d'entrées et sorties continues.

Les objectifs

En fonction de la clientèle dite "désavantagée," du programme et de la volonté de changement de l'équipe, le programme de F.P.E.-Montréal s'est donné un certain nombre d'objectifs généraux susceptibles d'engager les participants dans une expérience accessible, enrichissante et valorisante.

Mais quels sont ces objectifs

EXPÉRIENCE MONTREALAISE DU PROGRAMME DE
FORMATION PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI (F.P.E.)

Les participants et animateurs du
programme de F.P.E. de la Commission
des Écoles Catholiques de Montréal

- 13 -

Cette expérience constitue une tentative d'adaptation et de renouvellement des objectifs et des méthodes d'alphabétisation des adultes. Après avoir retracé les origines de l'éducation de base à Montréal, les animateurs présentent le projet, l'équipe, les participants, les objectifs et le programme d'étude. Ils terminent par quelques commentaires de la part des adultes qui y ont participé.

Avant de décrire le programme de F.P.E. à Montréal, nous devons parler brièvement du type d'expérience qui se vivait en éducation de base avant l'expérimentation du programme de F.P.E. dans notre centre de pré-emploi. Le programme de F.P.E., en effet, a lentement évolué et les animateurs qui en assument maintenant la réalisation ont eu à se transformer eux-mêmes par de nombreuses heures de réflexion critique pour amorcer une certaine évolution du système en d'éducation de base.

Depuis 5 ans environ, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) offrait déjà à un groupe d'adultes peu ou pas scolarisés un cours d'éducation de base destiné à leur fournir les rudiments de lecture, d'écriture et de calcul. À la fin de leur stage, les adultes étaient dirigés vers les centres de pré-emploi, et ce, sur les recommandations des conseillers des Centres de Main-d'œuvre du Canada de la région de Montréal.

Les étudiants, autant que les maîtres, vivaient cette expérience

avec honnêteté et foi. Les premiers avaient la profonde conviction qu'ils allaient enfin posséder "l'outil libérateur" capable de les sortir de leur marasme social et économique: l'ins-truction. Quant aux seconds, en réponse, ils avaient la certitude de faire oeuvre utile sans réaliser qu'ils entretenaient, ce faisant, la grande illusion créée par le système social: la nécessité de la scolarisation.

Les cours destinés aux adultes étaient en tous points calqués sur l'école des jeunes. Certains professeurs tentaient d'y donner une touche de "maturité", mais ils étaient rappelés à l'ordre par le système scolaire établi: programme rigide, cours magistraux, contrôles, examens, compétition, individualisme outre et pour finir un "bulletin" des succès et des échecs, des frustrations et on recommence... Autant de contraintes aberrantes et humiliantes pour un adulte en situation d'apprentissage.

Dans ce cadre rigide, il devenait difficile sinon impossible de transformer la relation traditionnelle entre les étudiants et les professeurs, relation d'autorité et partant de dépendance. Cela semblait accepté par tout le monde: on ne conteste pas l'autorité du maître; il est normal qu'il impose sa discipline, et que lui seul pense, organise et vérifie tout.

Mais voilà qu'une équipe de professeurs en éducation de base décide

les tâches réelles de leur existence, pour déchiffrer et comprendre les structures du monde dans lequel ils sont appelés à vivre, pour ne pas che-
 miner en aveugles dans un univers in-
 déchiffrable, si on pense qu'il im-
 porte de faire cesser la séparation
 malsaine et injustifiée entre l'homme
 privé et l'homme public, alors la mis-
 sion de l'école apparaît sous un jour
 nouveau. Ce qui lui appartient en
 priorité est de former l'homme de la
 démocratie. Cet homme est celui du
 choix, de la responsabilité, de l'in-
 formation et de la participation. On
 voit à quel point ces objectifs sont
 reliés aux objectifs généraux de la
 culture tels qu'ils ont été exposés
 dans les paragraphes précédents. En
 effet, la capacité de juger est indi-
 visible, comme celle de s'informer
 et d'être vigilant.

L'ensemble des programmes et des
 méthodes de l'enseignement--à tous
 les niveaux--ne peut manquer d'être
 imprégné de cette préoccupation:
 éveiller la conscience politique;
 développer les vertus de l'homme dé-
 mocratique. Cette préoccupation
 devrait se révéler dans les contenus.
 L'enseignement de la littérature

comme celui de l'histoire et de la
 géographie n'ont pas seulement pour
 objet de charger la mémoire de faits
 et de jugements, mais d'illustrer
 les chemins par lesquels l'esprit du
 monde est passé pour prendre posses-
 sion de lui-même et faire l'appren-
 tissage de la liberté. Il n'y a pas
 de plus belle histoire, ni de plus
 passionnante, ni de plus révélatrice
 de ce que signifie vraiment l'expé-
 rience culturelle. Aucune disci-
 pline n'est étrangère à cet enseigne-
 ment. Le rôle de l'éducation à la
 science n'est-il pas de former les
 esprits à la recherche, à l'investi-
 gation, à la discussion, à l'ob-
 jectivité, au risque et à l'aventure
 intellectuelle, ensemble d'attitudes
 et de dispositions indispensables au
 personage du citoyen, soutien con-
 cret de toute démocratie moderne.
 L'absence d'une telle formation po-
 litique, dans cette perspective à la
 fois culturelle et interdisciplinaire,
 est une des carences les plus
 marquantes, les plus chargées de con-
 séquences négatives. C'est un des
 obstacles majeurs au développement
 chez les êtres humains d'une person-
 nalité adulte.

NOTES

1 Ce document abrégé fait partie de la deuxième série d'études préparées
 à l'intention de la Commission internationale sur le développement
 de l'éducation.

2 L'adresse du Conseil est la suivante: C.P. Boîte 250, Station F,
 Toronto.

3 Les vertus civiques qui constituaient l'essentiel de la morale à
 l'usage de l'homme de la cité antique se sont progressivement dépréciées
 et ont cédé le pas devant les vertus définies par une conception théolo-
 gique et moralisatrice de l'existence.

La politique n'a pas non plus dans l'éducation la place qui lui revient. Entendons-nous: il ne s'agit pas de l'éducation politique, laquelle vient à son temps, à son heure, en fonction des intérêts et des options. Mais l'éducation à la politique. Certes, il y a, dans certains pays, des cours d'instruction ou d'initiation civique. Mais c'est en général la partie la plus insipide, la moins convaincante des programmes scolaires, celle que les élèves suivent avec le plus d'indifférence. Elle consiste le plus souvent en une description des institutions par lesquelles le pays est gouverné et en une série d'exposés sur les droits et les devoirs du citoyen. En fait, la plupart des élèves arrivent à l'âge adulte sans avoir été introduits à la connaissance et à la réflexion sur les éléments les plus importants de leur existence aussi bien publique que privée: la paix, la guerre, la justice, les classes sociales et leurs relations, le syndicalisme, le développement et, plus important en-

L'enseignement et la politique

Dans cet extrait, il s'agit d'éducation à la politique et non d'éducation politique. L'auteur déplore "l'analphabétisme politique" de la majeure partie du corps enseignant. Tout en définissant ce qu'il entend par éducation à la politique, Lengrand démontre le fait que l'homme développe sa dimension politique en dehors des cadres de l'institution qu'est l'école.

Vice-président du Conseil international pour l'éducation des adultes 2

Paul Lengrand

L'ENSEIGNEMENT ET LA POLITIQUE 2

core, la nature, le rôle, les fonctions et la formation de l'Etat. L'enseignement, dans son ensemble, se ressent de l'analphabétisme politique de la majeure partie du corps enseignant. Pour la plupart de ceux qui ont la responsabilité de former les enfants, la politique, c'est une forme dégradée de l'activité humaine à laquelle on ne peut se soustraire, mais qui n'entretient que des rapports lointains et accidentels avec la culture et le développement de la personnalité. Une fois payé le tribut indispensable à César par les programmes d'éducation civique, on peut s'occuper à l'aise de ce qui est notre domaine, celui de l'esprit. Assurément, la formation achevée du citoyen passe par d'autres chemins que ceux de l'instruction scolaire. C'est dans les luttes pour le salaire, pour la liberté d'expression, pour le respect des droits, contre l'injustice et par la participation et la solidarité, que l'homme développe son person-nage politique et devient ainsi un adulte au sens plein du terme. Cependant, ce qui manque souvent, même aux agents les plus résolus, les plus compétents du combat politique, c'est une réflexion juste, étoffée et prolongée sur la nature du pouvoir, sur ses composantes, sur les forces qui agissent dans et à travers les institutions et les hommes. Si l'objectif de la scolarisation est de préparer les hommes pour

cessus éducatif, non comme un "cataplasme" bon seulement à combler les lacunes d'une éducation antérieure. Il n'y a pas deux ou trois sortes d'éducation mais plutôt un long cheminement, un long "human engineering" qui est l'affaire de toute une vie.

voulons faire des adultes; des adultes, des individus qui possèdent des caractéristiques adultes. Nous vivons dans un monde où l'éducation permanente s'impose comme une nécessité et ce qui se fait en éducation des adultes doit être vu comme une suite logique et nécessaire au pro-

NOTES

1 Rachel rédigeait *Contact* régulièrement pour le Service de l'éducation des adultes à la commission scolaire régionale Youville. Le but de *Contact* est de favoriser la recherche en éducation des adultes, et de susciter les échanges entre les éducateurs d'adultes.

2 Armand, Louis, avec la collaboration de Drancourt, M., *Plaidoyer pour l'Avenir*, (p. 191). Paris, Calmann-Lévy, 1961, cité dans Osterrieth, Paul A., *Faire des Adultes*, Charles Dressart, Bruxelles, 1966.

Rachel Tremblay

Enseignante à la
commission scolaire régionale Youville

"Il faudrait apprendre aux hommes à vivre dans un monde aux dimensions transformées et aux données mouvantes, alors que des siècles durant, il s'agissait avant tout de leur apprendre à s'interpréter des traditions sur lesquelles était fondé le fonctionnement de la société statique."²

On a pris conscience en éducation qu'il ne suffit plus de modeler des

jeunes, des adultes qui se conforment aux comportements des autres adultes mais des individus capables de faire face à des changements de plus en

plus rapides et aptes à découvrir et à juger un monde nouveau. On avait tendance à définir l'adulte comme

étant un être qui se conforme à un modèle préétabli et qui s'intègre à la société existante. Cette définition de l'adulte pouvait peut-être

convenir à une société figée mais l'adulte d'aujourd'hui vit dans une société où les problèmes sont de plus en plus complexes et où les rapports humains sont de plus en plus exi-

gents. L'habilité à s'adapter prend priorité sur son conformisme au groupe des autres adultes.

L'identification de ces besoins nouveaux d'adaptation a engendré une nouvelle philosophie de l'éducation et une "pédagogie nouvelle" dont nous citerons ici quelques objectifs:

- développer la personne;
- faciliter l'acquisition d'attitudes propres à accepter et à assumer le changement;

- rendre la personne autonome et responsable.

Il est important de ne pas perdre de vue ces objectifs, et se demander souvent... Où veut-on en venir? Quelle fin estime-t-on devoir poursuivre? Quel est le résultat auquel on veut arriver à long terme? C'est peut-être une absence de perspectives et d'orientation qui est à l'origine de certains maux et de certaines lacunes dont souffre la société et qu'on attribue à l'enseignement ou à l'éducation en général. Eduquer sans but risque de ne pas avoir beaucoup de sens ni d'efficacité.

Les objectifs éducatifs cités plus haut sous-tendent l'action pédagogique à tous les niveaux. Il y a certes la clientèle qui change, de là la nécessité de développer une psychologie pédagogique (qui s'adresse à l'enfant) et une psychologie andragogique (qui s'adresse à l'adulte).

On serait toutefois porté à croire qu'au moment où la société vous a classé "adulte", i.e. dépassant d'au moins une année l'âge normal de fin de scolarité, vous devez retréner vos besoins et prendre les rangs. En éducation, on ne tranche pas si facilement la question. L'adolescent d'hier est celui qui aujourd'hui doit s'adapter à cette société dans laquelle il évolue. Le droit à l'éducation ne doit pas être un privilège réservé aux enfants et aux adolescents. Des jeunes nous

aux andragogues ce que doit être la
instrument de libération au service
des travailleurs.

NOTES

- 1 L'auteur a été pendant quelques années coordonnateur du Carrefour d'Éducation Populaire.
- 2 Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.), *Fiches de Français, F101 (Éducation de Base)*, Montréal 1968, p. 46.
- 3 Beaudet, Gisèle, *La lecture quotidienne*, Montréal, Brault et Bouthillier, 1971, p. 41.
- 4 C.E.C.M., *Fiches de Français, F101*, Op. cit. p. 42.
- 5 C.E.C.M., *Fiches de Français, F104, (Éducation de Base)* Montréal, 1968 p. 22.
- 6 Filion-Lafontaine, Andréa, *Le français quotidien*, Montréal, Brault-Bouthillier, p. 50.
- 7 Id. p. 22.
- 8 C.E.C.M., *Fiches de Français, F101*, Op. cit. pp. 90-92.
- 9 Filion-Lafontaine, André, Op. cit. pp. 51-54.
- 10 Beaudet, Gisèle, Op. cit. pp. 34-38.
- 11 C.E.C.M., *Fiches de Français, F104*, Op. cit. p. 7.
- 12 Bernier, Raymond, *Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base*, Montréal, Commission des Écoles Catholiques de Montréal, 1970, Annexe 11, pp. 1 à 7.

manifestaient des attentes très spécifiques vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : vivant dans une société largement alphabétisée et scolarisée, les travailleurs avaient incorporé le schéma scolaire traditionnel. Enfin, il fallait que les "ex-professeurs de français" réussissent à se transformer entièrement, à "mourir à eux-mêmes", à saisir de l'intérieur qu'ils n'avaient rien à "montrer" (comprendre : enseigner) : mais que ce sont les travailleurs qui ont quelque chose à "s'apprendre".

Un problème plus fondamental encore vouait l'expérience à un échec relatif, en dépit des innovations réalisées, soit l'importance relative à accorder à l'alphabétisation dans une action éducative ayant lieu à Pointe St-Charles, dans la deuxième moitié du XX^e siècle. Malgré le nombre important d'alphabètes, le pourcentage par rapport au reste de la population est faible et va, d'ailleurs, s'amenuisant. Dans notre société, les alphabètes - contrairement à ceux du Tiers-Monde - constituent une minorité dans les classes sociales marginalisées. En termes de stratégie éducative - dans la mesure où précisément l'éducation doit être au service des luttes du milieu - le Carrefour devait peut-être réorienter ses énergies vers des secteurs plus prioritaires comme l'alimentation/consumation, le logement... Les options devenaient de plus en plus claires pour l'équipe : fallait-il continuer à recruter des travailleurs qui présentaient des besoins linguistiques, ou orienter principalement nos activités vers des secteurs qui seraient au service des luttes du milieu, soit, en favorisant l'amorce d'une conscience et d'une solidarité de classe. Le Carrefour s'orienta carrément vers la dernière option lors de son assemblée générale de juin 1973.

Vers l'éducation populaire

Le groupe n'allait pas, cependant, se retirer complètement du champ de l'alphabétisation. Le Carrefour maintenait un programme minimum d'"alphabétisation" (plus particulièrement pour un groupe de déficients). D'autre part, on abandonnait complètement les préoccupations grammaticales et mettait sur pied un projet sur les problèmes de communication dans lequel on voulait démythifier l'écriture et amorcer une prise de conscience critique dirigée sur le langage publicitaire. Au terme de cette démarche, le groupe organisa une soirée ouverte à tous. On y présenta un "jeu de rôles" et un diaporama réalisé par un groupe intéressé au problème posé par l'usage des médicaments et de la publicité dans le milieu.

Même si l'équipe du Carrefour se sentait émotivement liée aux alphabètes, elle se devait de réorienter son action et de faire des choix dictés non par l'émotivité, mais par une analyse de la situation du milieu, donc, de l'état et la nature de ses luttes. Et l'équipe était d'autant plus en mesure de la faire qu'elle jouissait d'une relation autonome dans ses relations avec la Commission scolaire, puisque le Carrefour était principalement dirigé par des travailleurs du milieu. Dans cette perspective, l'expérience d'alphabétisation du Carrefour s'est terminée avec l'abandon du projet de scolarisation. Mais ceci n'est pas un échec, car l'expérience a permis à une équipe et à une institution qui, de bonne foi, se voulaient au service du peuple, de saisir par intuition, sinon de comprendre, la contradiction entre ses objectifs de libération et ses activités. L'expérience aura donc contribué à indiquer

mobilité dans l'échelle sociale: bien plus, on les invitait à mieux s'installer à leur place. Même au plan scolaire, l'alphabetisation conduisait à une impasse: le train scolaire ne conduira jamais l'alphabète à la "gare universitaire"; l'alphabetisation n'est pas un moyen de mobilité sociale, même individuelle; elle permet tout au plus aux "travailleurs" de s'accrocher au dernier wagon.

À partir du moment où l'on perdait que l'alphabetisme n'est qu'une des manifestations de l'injustice d'une société où la répartition des biens se fait de façon inéquitable, société où, pour paraphraser Heidegger, la richesse des uns se fonde sur la pauvreté des autres, alors on ne peut plus s'accommoder de la dichotomie simpliste et spontanéiste alphabétisme/alphabetisation. Il faut donc comprendre les causes véritables de l'alphabetisme, saisir le phénomène dans l'ensemble plus vaste constitué de la pauvreté et de l'exploitation. En un mot développer, selon Paolo Freire, une conscience critique de la réalité.

À la lumière de cette analyse, Pointe St-Charles apparaît moins comme une zone de pauvreté que comme une zone d'exploitation ouvrière: depuis plus d'un siècle, il y a pour-tant des écoles, mais cela n'a rien changé à la situation fondamentale du milieu: on est travailleur manuel, travailleur saisonnier de père en fils (à quelques exceptions près), non parce qu'on y est moins intelligent qu'ailleurs, mais parce que cela est nécessaire au bon fonctionnement de "notre" économie, de "notre" société et c'est ce type de travailleurs que l'école a pour fonction objective de produire en milieux populaires.

Les animateurs en arrivaient à la conclusion: si l'on veut faire

Cette réflexion n'était pas l'apanage de l'équipe du Carrefour. Dans le milieu, la pensée de plusieurs groupes convergait dans la même direction: il importe de s'attaquer aux causes véritables (i.e. structurelles) de la pauvreté si l'on veut changer la situation. L'équipe du Carrefour, en réfléchissant sur ses activités dites d'éducation populaire (ex: l'alimentation/la consommation), en arrivait aux mêmes conclusions. Bien sûr, chacun devrait conserver sa spécificité: il n'est pas du ressort d'une action éducative de vouloir réaliser des transformations structurelles, mais il revient à l'éducation populaire de favoriser la prise de conscience et l'analyse de la réalité. Il importe que l'éducation populaire soit au service des luttes du milieu.

Un milieu qui s'organise

de l'alphabetisation un processus de promotion collective du milieu, il faut donc que la démarche éducative s'insère dans la réalité de ce dernier.

Ainsi les objectifs se transforment. L'alphabetisation devait s'inscrire dans un processus de libération. L'équipe s'efforça de modifier et de transformer les activités. Au niveau des objectifs généraux et du vocabulaire utilisé la tâche s'avéra plus aisée qu'au niveau de la pratique quotidienne. On parlait moins de professeurs, de classes et d'étudiants et plus d'animateurs ou d'éducateurs et de groupes de travail. On a confondu facilement "groupe" et "milieu" ou classe sociale, sans trop percevoir que le fait de travailler avec dix personnes ne confère pas pour autant une dimension collective à la démarche entreprise. D'autre part, les travailleurs inscrits à ces activités

utilisé par un manœuvre, un journalier, ou bien un cadre supérieur ou un patron. Or, quand on considère le langage dans ses dimensions sociales et normatives, lorsque l'on propose aux alphabètes comme norme le "bon français", c'est non seulement la langue du patron qu'on impose aux travailleurs mais aussi sa vision de la société.

Pourtant les besoins!

Les animateurs se disaient: "si nous réalisons des activités d'alphabétisation, c'est précisément parce qu'elles répondent à des besoins réels et maintes fois exprimés par les personnes concernées. D'une part, il est bien sûr que l'alphabétisation répondait à des besoins de base car savoir lire et écrire dans notre société hautement alphabétisée n'est pas un luxe. Mais d'autre part, être conscient du monde dans lequel on s'insère, de la place que l'on occupe, représentent également une nécessité de base. Or, notre action d'alphabétisation permettait à des travailleurs d'apprendre à lire et écrire, mais elle le faisait de manière à ne pas leur permettre de prendre conscience de leur situation collective.

Par ailleurs, force nous était de reconnaître que les "besoins" de scolarisation exprimés par les travailleurs du milieu, de même que notre propre perception de ces besoins sont en fait le résultat du conditionnement créé par notre société de consommation. Le Ministère de l'Éducation du Québec a, par exemple, rebattu les oreilles du public avec des slogans dans le genre "qui s'instruit s'enrichit". Cela est peut-être vrai pour la minorité qui s'instruit "à l'université" mais ce l'est beaucoup moins pour la majorité. Angéliques, les animateurs

percevaient très difficilement le fait que les esprits réalisés par l'appareil culturel, plus particulièrement par les médias de communication. Cependant, s'inscrire à nos cours d'alphabétisation ou rester chez soi pour regarder les émissions télévisées "Rue des Pignons", "Marcus Welby", "Mannix"... remplissait des fonctions idéologiques sensiblement identiques. Nous n'avions pas d'attitudes critiques vis-à-vis la publication qui "institutionnalise" le mensonge: n'a-t-on jamais entendu une compagnie déclarer que son premier souci, était non pas la satisfaction du client, mais le profit? Aussi ne fallait-il pas se surprendre de la réponse des alphabètes inscrits aux cours d'éducation de base de la Commission scolaire de Montréal, à la question: "que voulez-vous réaliser au moment de vous inscrire aux cours?":

"-travailler comme comptable;
-être avocat ou premier ministre;
-lancer un commerce;
-faire un voyage autour du monde;
-avoir un porte-feuille bien rempli;
-être actrice à Hollywood;
-une maison avec baïgnoire".¹²

Certains manifestaient, bien sûr, des aspirations plus modestes; mais nous étions, là aussi, incapables de distinguer, par l'analyse, les besoins réels de ceux imposés par notre société.

Une classe exploitée

Nat'vement, l'équipe du Carrefour proposait aux alphabètes l'image d'une société consensuelle et leur donnait les moyens de s'intégrer plus complètement à notre société de consommation. Proposer à ces gens l'alphabétisation, ne leur donne pas de

Ce témoignage illustre comment l'amour peut transformer le travail. L'homme saisit mieux le sens de sa mission: organiser et améliorer la terre pour en faire une "terre des hommes".¹¹

On aurait dû écrire une "terre des boss". Quand on sait que ces textes s'adressent aux laïcs pour compte de notre société, on ne peut que ressentir un profond écoeurement devant la résignation et la docilité qu'on leur prête.

Ça sert à quoi?

Cette démarche d'alphabétisation ne menait qu'à une impasse. Alors que plusieurs membres de l'équipe souhaitaient établir une intervention de "promotion collective", il fallait se rendre à l'évidence des résultats contraires: on voyait augmenter chez les étudiants le sentiment de dépendance. On réussissait même à augmenter le sentiment d'insécurité et de culpabilité chez ceux qui ne savaient pas lire. En fait, dans cette démarche, presque tout était vicieux et biaisé, sauf l'honnêteté des "intervenants". Une seule issue s'offrait: repenser la démarche.

Une simple interrogation était susceptible de tout remettre en question: à quoi sert notre action d'alphabétisation; quelle est sa fonction, sa portée sociale? En d'autres termes "à quoi sert d'alphabétiser les analphabètes? Est-ce pour leur permettre de remplir eux-mêmes leur formule d'assurance-chômage ou d'assistance-sociale?" Pour répondre à ces interrogations, il fallait qu'au point de départ, les "professeurs" acceptent de se remettre eux-mêmes en question, de mettre en doute les perceptions et les solutions "professionnelles"

Quelle langue?

qu'ils avaient pour remédier à la situation. Et l'on a découvert subitement que si les adultes avec lesquels nous travaillions étaient incompréhensibles au plan de la lecture et de l'écriture, nous l'étions au plan social, économique et politique, nous les animateurs. Nous étions même inconscients de l'effet réel de l'alphabétisation au-delà de la reconnaissance que nous manifestaient les adultes et de la bonne conscience que nous en retirions. L'équipe tenta de repenser les buts de l'apprentissage de la lecture en adoptant une vision moins simpliste de la réalité. Des tensions considérables à l'intérieur même du projet et dans nos relations avec la Commission scolaire découlaient de cette nouvelle optique, mais l'équipe était prête.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture posait le problème du langage. Nous étions devant une évidence: les travailleurs québécois ont un parler familier, des expressions particulières qui ont peu de rapport avec la langue lue, écrite et parlée par une minorité, soit, la langue que nous enseignions. À quoi bon intégrer ces hommes et ces femmes en leur donnant notre langue que manifestement ils n'assimilaient pas. Ils ne l'assimilaient pas, parce que le langage existe avant tout dans son rapport à la réalité. Or, la majorité populaire parle un langage différent de la bourgeoisie, non pas tant parce que son vocabulaire et sa syntaxe sont plus "pauvres", mais parce que la réalité que cette majorité vit diffère. Les mots n'ont pas la même signification, le même poids ou la même valeur chez les ouvriers que chez les bourgeois. Prenons, par exemple, le mot "travail": à partir d'un même signifiant émergent des significités différents si le mot est

"NE PAS DIRE

Je m'ai trompé

Maitresse

Je suis off

Balonné

Binne

DIRE

Je me suis trompé

Professeur ou institutrice

Je suis libre

Mortadelle

Fève ou haricot"⁸

Il en va de même sur le plan social. Le monde ouvrier est décrit de façon saisissante:

"Les ouvriers travaillent cinq jours par semaine, leur salaire hebdomadaire est d'environ quatre-vingt-quinze dollars. Le sixième et le septième jour de la semaine sont jours de repos pour eux; ils en profitent pour voyager... Le salaire du père fournit à la famille le logement, la nourriture, le vêtement, les frais médicaux et les loisirs".⁹

Si le lecteur se demande comment il peut subvenir à ses besoins avec un tel salaire, la leçon 12 lui offre un exercice pour établir le budget d'un jeune couple avec deux enfants dont le revenu familial hebdomadaire est de \$100.00.

Malheureusement, on trouve dans la classe ouvrière des brebis galeuses qui ne travaillent pas, ne donnent pas le rendement auquel la société est en droit d'attendre d'eilles; et si le système capitaliste fonctionne mal, c'est la faute des individus "marginalisés" et non la responsabilité du système. Écoutons les confidences de "Guy, découragé":

"J'ai travaillé un an, puis j'ai été mis à pied. Voilà déjà six mois que je suis en chômage. J'ai multiplié les visites et les appels au Centre de la Main-d'oeuvre. Mais rien..." Il ajouta: "Ce

En fait ces manuels sont des traités de dressage et de domestication de la classe ouvrière pour son insertion dans le système capitaliste. Tout ce qu'on y propose est centré sur le rendement et la productivité. On y décrit même un modèle de relations sexuelles qui contribuent à accroître la productivité de la société capitaliste. Dans ce manuel, on s'est inspiré d'un texte de l'Action catholique canadienne:

"Avant de connaître Lizette, j'alais dans la vie sans trop avoir de but précis. Depuis, notre amour m'a redonné la vie. Mon patron me dit que je travaille mieux(...)"

Les manuels

Examinons, par exemple, le contenu de manuels rédigés pour des adultes alphabètes. L'espace nous manque pour en faire une étude exhaustive; or d'un simple extrait de ces manuels se dégage une vision du monde fascinante. C'est un monde où la nature occupe une large place. On y retrouve le paradis perdu avec ses lacs paisibles, ses fleurs, ses arbres touffus et ses montagnes majestueuses: "une pivoine a fleuri après la pluie"², "le soleil paraît et tout s'illumine"³, et, alors "que la première étoile s'allume"⁴, "tout autour, sous les branches, monte la musique des insectes du bon Dieu"⁵, "le bonheur est ici, tout près, où tout respire l'ordre et la paix"⁶.

Le mot est lâché: ce monde respire l'ordre et la paix (comprendre la loi et l'ordre). Dans ce monde idéalique, il importe que chacun tienne son rôle en étant satisfait de son sort:

"Nous sommes les pièces de cette machine, de cette société, et, à ce titre, nous sommes responsables de son bon rendement. Les médecins, les menuisiers, les plombiers, les professeurs compétents sont indispensables et méritent notre respect. Si nous excellons chacun dans notre travail, nous remplirons notre rôle dans la société".⁷

On reconnaît parfois l'existence de problèmes. Mais, fort heureusement, on a réponse à tout. C'est ainsi qu'au plan linguistique, l'étudiant apprendra le bon langage:

dance, les alphabètes la ressent-taient bien plus "en classe" que parmi leurs pairs puisque, à l'occasion des cours, ceux qui ne savent rien et qui n'ont rien (pas d'emploi, peu d'argent, beaucoup de dettes) se retrouvent tout-à-coup devant une personne bienveillante (le professeur) qui, elle, sait tout: la lecture, l'écriture, le beau parler, le savoir, le savoir-faire, etc...

Adapter l'école pour les adultes

Très vite, l'équipe d'animateurs commence à remettre en question les cours officiels qui sont, de toute évidence, inadaptés au monde des adultes; car la méthodologie, les programmes, les manuels sont conçus adoptés pour l'enseignement des jeunes. L'équipe refuse alors ce programme scolaire "décolié" de la vie des adultes par son vocabulaire et les situations qu'il décrit. Elle tente alors de créer une "ambiance" dans les classes pour adultes: les professeurs essaient de partir de la réalité quotidienne de l'adulte, de construire du matériel où les alphabètes pourront se retrouver.

La mesure de l'énergie consacrée aux problèmes méthodologiques (méthode phonétique ou méthode globale?) et aux dimensions pédagogiques à court terme ne permettaient pas une appréhension globale du problème. De plus, la méthodologie n'allait nullement dans le sens indiqué par la portée sociale d'intégration de ce processus d'alphabétisation; on accroissait en quelque sorte l'efficacité de la fonction, mais on ne changeait pas cette fonction.

ALPHABÉTISATION ET DOMESTICATION

Expérience du Carrefour d'Éducation Populaire de Pointe St-Charles

Serge Wagner¹

Monsieur Serge Wagner décrit ici l'évolution de la conscience sociale d'une équipe responsable d'un projet d'alphabétisation. L'auteur explique pourquoi et comment l'équipe abandonna son objectif premier de scolarisation pour orienter son action éducative vers la prise de conscience par les participants des inégalités sociales véhiculées par leur milieu.

En automne 1967, un groupe d'analphabètes de Pointe St-Charles, milieu populaire situé tout près du centre-ville de Montréal, quittait l'école publique où il était inscrit à des cours du soir; ces gens se regroupèrent et formèrent un comité de citoyens pour mettre sur pied des cours qui seraient mieux adaptés à leur situation. C'est à partir de ce noyau de quelques travailleurs qu'alait naître une expérience d'alphabétisation qui lancera le Carrefour d'Éducation Populaire.

Plutôt que de tenter de relater de façon strictement chronologique et événementielle l'expérience d'alphabétisation menée au Carrefour d'Éducation Populaire, cet article veut porter un regard critique sur l'expérience en tentant de pénétrer et de dégager la signification des différentes étapes de la démarche d'alphabétisation.

Cette expérience se réalisa principalement entre 1968 et 1973, rassemblant près de 500 analphabètes du milieu.

L'initiative de ces quelques analphabètes du début leur échappa rapidement pour être appropriée par de bonnes âmes du milieu: travail-leurs sociaux, religieuses, demoiselles dévouées, représentants de la Commission scolaire. .. C'étaient des âmes de bonne volonté qui allaient prendre l'expérience à leur compte. Elles se rendaient subitement compte, qu'effectivement, il y avait des analphabètes dans le quartier (près de 15 p.c. de la population adulte du quartier, soit plus de 1,500 personnes). Et elles adoptèrent pour objectif de base: "la valorisation de l'individu en travaillant à rendre l'éducation de base accessible au plus grand nombre possible d'analphabètes".

Les débuts: *ratrapper*

C'était donc l'idéologie libérale qui allait présider à la naissance de l'expérience. L'équipe s'inspirait de la philosophie du "rattrapage scolaire individuel". L'objectif s'accommodait à merveille d'une attitude "psychologisante" et paternaliste: les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation. Et les éducateurs partageaient d'autant plus facilement cette attitude que le travail avec les analphabètes les valorisait, puisque dans une société aussi fortement alphabétisée que la nôtre, les analphabètes sont des êtres très dépendants. Cette dépend-

IN MEMORIAM

Mes collègues et moi avons subi une perte énorme récemment, celle de notre rédacteur-adjoint et ami, Gérard Clam. Gérard est décédé le 20 novembre dernier à la suite d'un accident d'automobile. Il était responsable de la section française de la revue. Travailleur acharné, il se distinguait par son érudition, son efficacité et son dévouement. Il avait fait sien de favoriser la communication et la compréhension entre les éducateurs de langue française et de langue anglaise travaillant auprès des adultes, et ce, par le truchement de la revue et par son engagement dans plusieurs associations. Sa présence nous manque beaucoup mais son esprit vis-à-vis du travail nous inspire de continuer dans la même voie qu'il s'était tracée.

W. Michael Brooke

prévoyons également un bulletin de nouvelles traitant de sujets d'actualité.

Conscients que la valeur d'une publication, si attrayante soit-elle, réside dans son contenu, nous mobiliserons nos efforts à solliciter et à recueillir de la matière variée et de qualité, tels des articles, recensions de livres, nouvelles, comptes rendus de recherche. Pour y parvenir, nous utiliserons deux moyens principaux. Nous verserons d'abord aux auteurs des honoraires équivalents à ceux des revues techniques et professionnelles. En second lieu, nous consacrerons plus de ressources à établir et développer un réseau de

communications avec des auteurs éventuels.

Le premier numéro de cette nouvelle publication sortira au printemps. Par votre appui et votre contribution, cette revue saura devenir un forum intéressant de discussion en formation des adultes.

W. Michael Brooke
Rédacteur en chef
de la revue C.P.F.P.
Ministère de la Main-d'oeuvre
et de l'Immigration
305, rue Rideau
Ottawa

Ce numéro réunit plusieurs articles consacrés au Manitoba. Nous tenons à remercier tous ceux qui ont apporté leur contribution et souti-gner de façon particulière la collaboration de Messieurs Tom Mohammed, conseiller au ministère des Affaires collégiales et universitaires et Fausto Yadao, coordonnateur de l'éducation de base des adultes au Collège communautaire de Red River. Nous aimerions également connaître vos réactions à l'idée que la Revue mette en évidence le travail d'une province ou d'une région particulière. Si la formule vous plaît, nous pourrions renouveler l'expérience ultérieurement.

La revue C.P.F.P. a publié sept numéros depuis ses débuts en juin 1972. Nous croyons qu'elle est devenue une source importante de renseignements en éducation de base des adultes au Canada. Nous tirons maintenant la plupart de nos articles de sources canadiennes et, malgré les hésitations du départ, un nombre tous jours croissant de collaborateurs sont de langue française.

À l'origine, la revue s'est orientée vers les besoins d'alors en formation de base et en formation paratoire à la formation professionnelle. Depuis deux ou trois ans, ce secteur a beaucoup évolué et les autres domaines de la formation des adultes ont maintenant acquis autant d'importance. En outre, on tend de plus en plus à décloisonner les diverses composantes de la formation, comme la formation de base, la formation professionnelle, la dynamique de la vie, et à les intégrer en un plan de formation adapté aux besoins individuels plutôt qu'au système. Ces facteurs, ainsi que les commen-

taires de nos lecteurs, des autorités provinciales en éducation et de notre ministère nous ont convaincu de la nécessité d'assouplir notre approche et d'étendre le champ d'action de notre publication afin de répondre aux besoins de ceux qui travaillent à l'éducation des adultes. Nous entreprenons cette nouvelle orientation des notre prochain numéro. À la même occasion, la Revue adoptera un titre et un format nouveaux.

En examinant notre contribution, nous réalisons que les objectifs fondamentaux de notre publication sont toujours actuels et, tout en se précisant, doivent demeurer essentiellement les mêmes, à savoir:

- de présenter des innovations en matière de politiques et de techniques de formation;
- d'établir un forum propice à la discussion des préoccupations en matière de formation des adultes;
- d'expliquer les politiques et les programmes de formation de la main-d'oeuvre de notre ministère et d'autres organismes.

Nous reconnaissons qu'une seule publication ne pourra rencontrer ces objectifs et nous sommes à élaborer un ensemble de publications dont la principale sera trimestrielle, comme la revue C.P.F.P., qu'elle remplacera, et traitera des besoins généraux des éducateurs d'adultes. Nous publierons aussi des numéros spéciaux selon le besoin. Ils seront consacrés soit à un sujet comme les sciences de l'éducation, soit à un groupe spécifique de lecteurs, par exemple les conseillers en orientation, soit encore à un événement tel une conférence. Ces numéros spéciaux auront probablement un tirage limité. Nous

TABLE DES MATIÈRES

Page

Editorial	1
Alphabétisation et domestication -- Serge Wagner	9
Education - Affaire de toute une vie -- Rachel Tremblay	11
L'enseignement et la politique -- Paul Lengrand	13
Expérience montréalaise du programme de formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.) -- Les participants et animateurs du Programme de F.P.E. de la C.E.C.M.	19
Améliorons notre enseignement	22
À lire, à retenir	28
Education de base des adultes au Manitoba: Vue d'ensemble -- A.B. Mohammed	31
Premier cours préparatoire à l'emploi au Collège communautaire de Keewatin -- Peggy Wilson	34
Bref exposé sur la théorie et la pratique de l'éducation convergente -- John Ekstedt	38
Les relations humaines dans l'éducation de base des adultes: Programme portant sur les inquiétudes de l'étudiant -- Vonnie Gannon Grafton	42
L'orientation professionnelle en éducation de base des adultes: Une perception -- John N. Neufeld	49
L'assiduité scolaire et le Centre de l'enfance - Un résumé -- R.F. Gaffney	51
Ouvrages recommandés	

Les articles de cette revue ont été choisis en raison de leur intérêt auprès des praticiens et responsables des cours préparatoires à la formation professionnelle (C.P.F.P.) des adultes ou de programmes connexes. Les opinions exprimées n'engagent toutefois que la responsabilité de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues du ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration.

LA REVUE C.P.F.P. Cours préparatoires à la formation professionnelle

Publiée par la Direction de la formation de la main-d'œuvre, Division de la main-d'œuvre, ministère de la Main-d'œuvre et de l'immigration, Ottawa, à l'intention des personnes intéressées aux programmes de cours préparatoires à la formation professionnelle.



Main-d'œuvre et Immigration

Manpower and Immigration

Robert Andras, Ministre

Robert Andras, Minister

LA REVUE C.P.F.P.

Cours préparatoires
à la
formation
professionnelle



Main-d'œuvre
et Immigration

Manpower
and Immigration

Vol. III, No 2
Février 1975.

